



USP
UNIVERSIDAD SAN PEDRO

**FACULTAD DE CIENCIAS DE
LA SALUD**
Escuela Profesional de
Psicología

**INTELIGENCIA EMOCIONAL Y
PROCRASTINACION ACADEMICA EN
ESTUDIANTES DE CUARTO GRADO DE
SECUNDARIA DE UNA INSTITUCIÓN
EDUCATIVA, BARRANCA, 2017.**

**Tesis para optar por el título de Licenciada en Psicología que
presenta la Bachiller:**

DALIA MARGARITA NAVARRO SOTO

ASESORA: ERICA MILLONES ALBA

CHIMBOTE – PERÚ

2017

PALABRAS CLAVE

Inteligencia Emocional, Procrastinación Académica, estudiantes de secundaria.

KEYWORDS

Emotional intelligence, Academic procrastination, students of secondary.

DEDICATORIA

A Dios, por bendecirme, enviándome resignación y serenidad.

Al recuerdo de mis padres, que por fin volvieron a estar juntos.

AGRADECIMIENTO

A los directivos y personal docente de la Institución Educativa en la que se realizó el estudio, por las facilidades otorgadas.

A los estudiantes del cuarto grado de secundaria por su colaboración a la hora de realizar los enunciados del instrumento aplicado.

Un agradecimiento especial a la licenciada Daisy Sánchez por el apoyo desinteresado brindado a mi persona.

A mis compañeros de curso por todas las horas de viaje, peripecias y estudio compartidos

DERECHO DE AUTORÍA

Como egresada de la Universidad San Pedro y de la Escuela Profesional de Psicología. Br. Navarro Soto, Dalia Margarita y de acuerdo con el Reglamento de Grados y Títulos de la Facultad de Ciencia de la Salud, dejo constancia de que esta investigación es de carácter científico y genuino; y que pongo a disposición de la universidad y de la comunidad científica.

PRESENTACIÓN

Dando cumplimiento al Reglamento de Grados y Títulos de la Facultad de Ciencias de la Salud de la Universidad San Pedro, tengo el agrado de presentar al jurado evaluador, a la colectividad universitaria y comunidad científica los resultados correspondientes de la investigación titulada “Inteligencia emocional y autoestima en los estudiantes de primaria de una institución educativa, Barranca - 2017”. El presente documento está estructurado de la siguiente manera: La introducción, donde se detalla los antecedentes y fundamentación científica, la justificación del estudio, el problema, el marco teórico-conceptual y los objetivos de la investigación. Los materiales y métodos, donde se describe el tipo y diseño de investigación, la población y las técnicas e instrumento utilizado, así como los procedimientos para la protección de los derechos humanos, y procesamiento para la protección de los derechos humanos. Los resultados, incluye el análisis y discusión. Las conclusiones y recomendaciones; y finalmente las referencias bibliográficas.

La investigadora y los asesores no dudamos que los contenidos del trabajo serán bien recibidos por quienes están interesados en el tema. Siendo este un antecedente que permitirá plantear estrategias e implementar programas en fortalecer la inteligencia emocional y mejorar la autoestima en la población estudiantil de la localidad.

ÍNDICE DE CONTENIDO

Carátula	
Palabras clave	ii
Dedicatoria	iii
Agradecimiento	iv
Derecho de autoría	v
Presentación	vi
Índice de contenidos	vii
Índice de tablas	ix
Resumen	xi
Abstract	xii
Introducción	
Antecedentes y fundamentación científica	1
Justificación de la investigación	5
Problema	7
Marco Teórico – Conceptual	9
Hipótesis	37
Objetivos	41
Metodología- Material y Métodos	
Tipo y diseño de investigación	42
Población	43
Métodos , técnicas e instrumentos de recolección de datos	44

Procedimiento de recolección de datos	47
Procedimiento de los derechos humanos	47
Procesamiento y análisis de la información	48
Resultados	
Análisis	49
Discusión	61
Conclusiones y Recomendaciones	66
Referencias bibliográficas	69
Anexos	75

ÍNDICE DE TABLAS

- Tabla 1: Población de Estudiantes del cuarto grado de secundaria.
- Tabla 2: Inteligencia Emocional y Procrastinación Académica en estudiantes de segundo cuarto grado de secundaria.
- Tabla 3: Componente Intrapersonal de Inteligencia Emocional en estudiantes de cuarto grado de secundaria.
- Tabla 4: Componente Interpersonal de Inteligencia Emocional en estudiantes de cuarto grado de secundaria.
- Tabla 5: Componente Manejo de Estrés de Inteligencia Emocional en estudiantes de cuarto grado de secundaria.
- Tabla 6: Componente Adaptabilidad de Inteligencia Emocional en estudiantes de cuarto grado de secundaria.
- Tabla 7: Componente Ánimo general de Inteligencia Emocional en estudiantes de cuarto grado de secundaria.
- Tabla 8: Niveles de Procrastinación Académica en estudiantes de cuarto grado de secundaria.
- Tabla 9: Componente Intrapersonal de Inteligencia Emocional y Procrastinación Académica en estudiantes de cuarto grado de secundaria.
- Tabla 10: Componente Interpersonal de Inteligencia Emocional y Procrastinación Académica en estudiantes de cuarto grado de secundaria.
- Tabla 11: Componente Manejo de Estrés de Inteligencia Emocional y Procrastinación Académica en estudiantes de cuarto grado de secundaria.

Tabla 12: Componente Adaptabilidad de Inteligencia Emocional y Procrastinación Académica en estudiantes de cuarto grado de secundaria.

Tabla 13: Componente Estado de Ánimo de Inteligencia Emocional y Procrastinación Académica en estudiantes de cuarto grado de secundaria.

RESUMEN

La presente investigación tuvo como objetivo determinar la relación entre Inteligencia Emocional y Procrastinación Académica, en estudiantes de cuarto grado de secundaria de una Institución Educativa Pública, Barranca, 2017. Se evaluó a 111 estudiantes, 57 varones y 54 mujeres, entre 14 y 17 años de edad. Se utilizó el Inventario Emocional de Baron Ice (Adaptada en Perú por Nelly Ugarriza y Liz Pajares), que evalúa los componentes intrapersonal, interpersonal, manejo de estrés, adaptabilidad, estado de ánimo, y Escala de Procrastinación Académica de Deborah Ann Busko, 1998. (Adaptada por Oscar Álvarez) que evalúa la postergación académica. La Metodología fue cuantitativo Correlacional, de diseño no experimental, corte transversal. La población estuvo conformada por estudiantes de cuarto grado de Secundaria. Los resultados indican que existe una relación negativa inversa entre las variables Inteligencia Emocional y Procrastinación Académica, (-0.293). El componente inteligencia intrapersonal, presenta un nivel promedio, al igual que los componentes interpersonal y el componente estado de ánimo; el componente manejo del estrés presenta un nivel excelentemente desarrollada, y el componente adaptabilidad un nivel mal desarrollada, En los niveles de procrastinación académica se evidencia un nivel bajo, 33.3%. Entre el componente intrapersonal de Inteligencia Emocional y Procrastinación Académica existe una relación negativa inversa (-0.178), como también existe relación negativa inversa entre los componentes interpersonal (-0.127), manejo de estrés (-0.169), adaptabilidad (-0.312), estado de ánimo (-0.192) de Inteligencia Emocional y Procrastinación Académica.

Palabras claves: Inteligencia Emocional, Procrastinación Académica, estudiantes de secundaria.

ABSTRACT

The present study aimed to determine the relationship between Emotional Intelligence and Academic Procrastination in fourth grade secondary students of a Public Educational Institution, Barranca, 2017. It was evaluated 111 students, 57 males and 54 females, between 14 and 17 years old. We used the Baron Ice Emotional Inventory (Adapted in Peru by Nelly Ugarriza and Liz Pajares), which evaluates the intrapersonal, interpersonal, stress management, adaptability, mood, and Academic Procrastination Scales by Deborah Ann Busko, 1998. (Adapted by Oscar Álvarez) that evaluates the academic postponement. The Methodology was quantitative, non-experimental, cross-sectional. The population was made up of students of fourth grade of Secondary. The results indicate that there is an inverse negative relationship between the variables Emotional Intelligence and Academic Procrastination (-0.293). The intrapersonal intelligence component has an average level, as do the interpersonal components and the mood component; the stress management component presents an excellently developed level, and the adaptability component a poorly developed level. At the levels of academic procrastination a low level is evidenced, 33.3%. Among the intrapersonal components of Emotional Intelligence and Academic Procrastination there is an inverse negative relation (-0.178), as well as an inverse negative relation between the interpersonal components (-0.127), stress management (-0.169), adaptability (-0.312), mood (-0.192) of Emotional Intelligence and Academic Procrastination..

Keywords: Emotional Intelligence, Academic Procrastination, high school students.

I. Introducción

1.1 Antecedentes y fundamentación científica

Clariana, Cladellas, Badía, & Gotzens (2011), realizaron una investigación sobre “La influencia del género en variables de la personalidad que condicionan el aprendizaje: inteligencia emocional y procrastinación académica”, cuyo objetivo fue analizar la relación entre la procrastinación académica y la inteligencia emocional, así como la influencia del género y la edad en estas variables. La muestra estuvo formada por 192 estudiantes de psicología de la Universidad Autónoma de Barcelona y la Universitat de les Illes Balears (España), 45 hombres y 147 mujeres. La procrastinación se evaluó a través de la escala D de Demora Académica (Clariana & Martín, 2008) y la inteligencia emocional con el EQ-i (BAR-ON, 1997). Se obtuvieron resultados donde muestran que la procrastinación presenta correlaciones negativas significativas con la Inteligencia Emocional, concretamente con dos de sus subescalas: Inteligencia intrapersonal y estado de ánimo, y también con la escala general coeficiente emocional. Además, las mujeres puntúan significativamente más alto que los hombres en inteligencia intrapersonal e interpersonal, mientras que los hombres alcanzan puntuaciones superiores en el manejo del estrés y la adaptabilidad.

En tanto, Deniz, Traş, & Aydoğan, (2009) “An investigation of academic procrastination, locus of control, and emotional intelligence”,

trabajaron con una muestra de 435 estudiantes universitarios, de los cuales 273 son mujeres y 162 varones, entre 17 y 21 años de edad.

Se utilizó la Escala de Inteligencia Emocional de Baron (1997), la Escala de Procrastinación Académica (Çakıcı, 2003) y la Escala de Locus de Control. Los resultados de la investigación muestran que las subescalas de inteligencia emocional; capacidad de adaptación y afrontamiento del estrés, están altamente correlacionados con los resultados de tendencia a la procrastinación académica de los estudiantes ($p < 0,05$), mientras que las subescalas: intrapersonal, interpersonal y ánimo general no presentan correlación. En segundo lugar, se encontró que las dos subescalas de inteligencia emocional; adaptabilidad y estado de ánimo general, podría predecir significativamente el puntajes de locus de control de los estudiantes ($p < 0,05$). Por último, se encontró una correlación negativa entre las habilidades de inteligencia emocional y la dilación académica y locus de control

Además Cardona (2015) en su investigación “Relaciones entre procrastinación académica y estrés académico en estudiantes universitarios”. tuvo como objetivo identificar y analizar las relaciones entre el estrés académico y la procrastinación académica en los estudiantes de la Universidad de Antioquia. El estudio se realizó desde un enfoque empírico analítico no experimental, de tipo transversal, con un nivel descriptivo -correlacional. La muestra se eligió de manera probabilística mediante un muestreo aleatorio simple, con un nivel de confianza de 93%. El tamaño de la muestra fue de 198 estudiantes; 118 mujeres y 80 hombres,

con edades entre los 17 y 34 años. Los estudiantes fueron incluidos en tres categorías según el área de formación: ciencias médicas y de la salud (CMS), ciencias sociales y humanidades (CSH) y ciencias exactas y naturales (CEN). Los instrumentos utilizados fueron el inventario de estrés académico SISCO y la escala de procrastinación académica PASS.

Se encontraron correlaciones significativas entre la conducta procrastinadora y algunas reacciones fisiológicas, psicológicas y comportamentales relacionadas con el estrés académico; como la fatiga, el dolor de cabeza, somnolencia, inquietud, sentimientos de depresión y tristeza, ansiedad, angustia o desesperación, problemas de concentración e irritabilidad. También se encontraron algunas diferencias significativas para cada cuestionario, según las variables género, área de formación, nivel académico y momento del semestre en el que se encontraban los estudiantes al responder los cuestionarios

Por su parte Rosas (2010) en su investigación “Niveles de inteligencia emocional en estudiantes de quinto año de secundaria de colegios mixtos y diferenciados del Callao”; tuvo como propósito comprobar si existen diferencias en los niveles de Inteligencia Emocional entre estudiantes de colegios mixtos y diferenciados (sólo para varones o sólo para damas). Los participantes fueron 160 alumnos de colegios mixtos y diferenciados de 3 distritos del Callao tanto estatales, como parroquiales, constituyendo una muestra probabilística para un estudio descriptivo comparativo. El instrumento aplicado fue el Inventario de Inteligencia Emocional de BarOn para niños y adolescentes adaptado por Nelly Ugarriza en 2004. Los

resultados obtenidos mostraron que sí existen diferencias significativas en los niveles de desarrollo de inteligencia emocional entre estos dos grupos de estudiantes, encontrándose los niveles más altos en los estudiantes de colegios mixtos. Esto comprueba la hipótesis planteada para esta investigación que postulaba que el sistema de educación mixto o coeducación, aporta ciertas condiciones y posibilidades que favorecen un mayor desarrollo emocional de los alumnos que participan de él.

Igualmente Cabrera (2011) en su investigación “Inteligencia Emocional y rendimiento académico de los alumnos del nivel secundario de una institución educativa de la región Callao”, tuvo como objetivo principal establecer la relación entre inteligencia emocional y rendimiento académico en estudiantes del nivel secundario de la institución educativa Dos de Mayo. La muestra estuvo conformada por 268 estudiantes de primero a quinto de secundaria, cuyas edades fluctúan entre los 12 y 18 años. La variable inteligencia emocional fue medida a través del Inventario de Cociente Emocional de BarOn ICE: En niños y adolescente adaptado a la realidad peruana por Nelly Ugarriza y Liz Pajares. En cuanto a la variable rendimiento académico se utilizó las calificaciones de las actas finales de evaluación. Los resultados mostraron que existe una correlación entre ambas variables. Se encontró, también, que el nivel de inteligencia emocional de los estudiantes está en el nivel promedio y el rendimiento académico se encuentra en la escala de calificación en proceso, en cuanto al sexo, no hay diferencias en el cociente emocional total y rendimiento académico.

Mientras, Álvarez (2010) en su investigación “Procrastinación general y académica en una muestra de estudiantes de secundaria de Lima metropolitana” tuvo como objetivo estudiar la presencia de la procrastinación general y académica en un grupo de 235 estudiantes de secundaria de ambos géneros pertenecientes a colegios no estatales de Lima metropolitana para la cual se utilizó la escala de Procrastinación general y académica (Busko, 1998). Sobre la base del análisis de los resultados se encontró que la procrastinación académica era mayor que la general, y no existían diferencias significativas según rol genérico y el grado de estudios.

Asimismo, Chan (2011) en su investigación “Procrastinación académica como predictor en el rendimiento académico en jóvenes de educación superior” tuvo la finalidad de presentar cómo la procrastinación o el posponer actividades académicas durante la formación del estudiante de educación superior, se relaciona con su rendimiento académico. De igual manera, se plantea un análisis cualitativo y cuantitativo en los aspectos: familiar, social, personal, logros y fracasos, y escolaridad. Además, se realiza un análisis en relación al rol genérico, familia, edad, lugar de nacimiento, entre otros. Por lo tanto la importancia del estudio radica en la identificación de aspectos asociados a la procrastinación en jóvenes, y cómo ello puede incidir en su formación y desempeño pre-profesional.

La investigación se realizó con 200 estudiantes de educación superior de profesiones de letras en Lima; se aplicó una encuesta para la identificación de características de los participantes como también la Escala de Procrastinación Académica (Busko, 1998), adaptado en Lima (Álvarez,

2010). Se empleó un diseño descriptivo y correlacional para identificar relaciones y comparaciones, según rol genérico y rendimiento académico alto y bajo en sus estudios respectivos. Además, para una mayor apreciación especial se realizó un análisis de ítems. Los hallazgos obtenidos nos permiten identificar y discutir las diferentes situaciones que se asocian a la procrastinación en los estudiantes de educación superior y su posible repercusión en su rendimiento académico.

1.2 Justificación de la Investigación

La educación hoy en día, recalca la importancia de brindar enseñanzas que destaquen el desarrollo de las competencias emocionales y sociales en adolescentes y jóvenes, porque muchos de ellos se envuelven en conductas inadecuadas que incrementan la posibilidad de tener experiencias que afecten el ajuste emocional, social, y académico; lo que tendrá como consecuencia un impacto negativo en el desarrollo personal y en la sociedad.

El presente estudio de investigación buscó determinar la relación entre Inteligencia Emocional y Procrastinación Académica en estudiantes de cuarto grado de secundaria de una institución educativa, Barranca, 2017. Se justifica a nivel teórico porque incrementará el conocimiento científico con respecto a las dos variables de estudio, ya que no existen trabajos en nuestra localidad.

La investigación se realizó a través de la recolección de datos. Fue realizable porque permitió obtener resultados que servirán de base para el estudio de futuras investigaciones.

En nuestro medio se perciben problemas de necesidades sociales y emocionales en los estudiantes, lo que puede redundar en conductas de evitación en tareas escolares específicas; deficiencia en el manejo de tiempo, bajo rendimiento académico, inseguridad, intolerancia, ira, falta de motivación y de habilidades sociales; los cuales guardan cierta relación con el tema de estudio.

Por ello, la realización de esta investigación fue de gran importancia en el campo educativo, en especial para las instituciones educativas debido a que los resultados estadísticos obtenidos permitirán plantear estrategias en mejora de la inteligencia emocional y procrastinación académica en los estudiantes.

1.3 Problema

La inteligencia emocional es un conjunto de habilidades personales, emocionales, sociales y de destrezas que influyen en nuestra habilidad para adaptarse y enfrentar a las demandas y presiones del medio ambiente. (Bar-On, 1997). La familia es el primer lugar donde se empiezan a formar las características básicas de la inteligencia emocional; donde se presenta semejanza entre los comportamientos, reacciones y actitudes de los integrantes de una misma familia. Sin embargo siendo una de las propiedades más resaltantes de la inteligencia emocional su capacidad de ser

modificada y desarrollada a través de toda la existencia; es legítima la preocupación que nace desde la escuela en su afán de encontrar las estrategias más adecuadas y descubrir las condiciones más pertinentes para potenciar su desarrollo. Tradicionalmente, las escuelas centraban sus esfuerzos en el desarrollo de competencias de tipo cognitivo, obviando en gran medida la dimensión afectiva y emocional de los estudiantes para que los escolares desarrollen no sólo el nivel académico, sino también favorecer la adquisición de habilidades sociales y emocionales.

La procrastinación académica es la ausencia de autorregulación, específicamente la tendencia de algunos estudiantes a dejar de lado o simplemente evitar una actividad que podría estar bajo su propio control. Tuckman (1990). Las investigaciones sobre el constructo procrastinación demuestran que no solo es un problema de la administración del tiempo, también es un proceso que implica una compleja interacción entre componentes cognitivos, afectivo-motivacionales y conductuales.

Recientemente se ha puesto de relieve que no sólo las variables cognitivas influyen en los resultados académicos sino también las de la personalidad, dos aspectos que hasta el momento se han estudiado generalmente por separado para conocer su efecto sobre el proceso de construcción del conocimiento. El presente trabajo se centra en estas dos variables: la procrastinación académica y la inteligencia emocional y sus subescalas. El objetivo del mismo es analizar las posibles relaciones que entre ellas se establece. Se cree la inteligencia emocional se relaciona con la incidencia de

procrastinación que exhiben los alumnos, por ello, si existieran inadecuados niveles de habilidad y motivación, la baja inteligencia emocional afectaría el inicio y la persistencia de un estudiante ante una tarea, trabajo o actividad de aprendizaje.

En una Institución Educativa Pública de la ciudad de Barranca, se evidencia que muchos de los estudiantes presentan inseguridad, intolerancia, conductas agresivas y desacuerdos entre ellos, todo esto no permite llevar un clima adecuado en clases y por ende dificulta no solo la relación entre los estudiantes, sino la motivación para la realización de sus actividades escolares, que repercute en la deficiencia en el manejo de tiempo que conlleva a la postergación académica. Sin duda, una problemática que merece ser investigada. A partir de los antecedentes ya expuestos anteriormente, se plantea la siguiente afirmación:

¿Existe relación entre inteligencia emocional y procrastinación académica en estudiantes de cuarto grado de secundaria de una Institución Educativa Pública, Barranca, 2017?

1.4 Marco teórico-conceptual

Las emociones

Brody (1999) Ve las emociones como sistemas motivacionales con componentes fisiológicos, conductuales, experienciales y cognitivos, que tienen una valencia positiva o negativa (sentirse bien o mal), que varían

en intensidad, y que suelen estar provocadas por situaciones interpersonales o hechos que merecen nuestra atención porque afectan a nuestro bienestar.

Goleman (1999) Lo define como aquel sentimiento o percepción de los elementos y relaciones de la realidad o la imaginación, que se expresa físicamente mediante alguna función fisiológica como reacciones faciales o pulso cardíaco, e incluye reacciones de conducta como la agresividad y el llanto.

Inteligencia emocional

“La inteligencia emocional es la capacidad para reconocer sentimientos propios y ajenos, y la habilidad para manejarlos”. Goleman, (1995). Este autor explica que la inteligencia emocional se puede organizar en cinco capacidades: conocer las emociones y sentimientos propios, manejarlos, reconocerlos, crear la propia motivación, y gestionar las relaciones.

De acuerdo a la versión original de Salovey y Mayer (1990), la inteligencia emocional consiste en la habilidad para manejar los sentimientos y emociones, discriminar entre ellos y utilizar estos conocimientos para dirigir los propios pensamientos y acciones.

BarOn (1997), define la inteligencia emocional como un conjunto de habilidades personales, emocionales y sociales y de destrezas que influyen en nuestra habilidad para adaptarnos y enfrentar las demandas y presiones del medio. Como tal, nuestra inteligencia no-cognitiva es un factor importante en la determinación de la habilidad para tener éxito en la vida, influyendo directamente en el bienestar general y en la salud.

Modelos teóricos de inteligencia emocional

En los últimos años, la literatura ha distinguido de forma clara entre dos grandes acercamientos conceptuales en el estudio de la inteligencia emocional: Modelos teóricos de inteligencia emocional como habilidad: es decir, aquellas aproximaciones que analizan las habilidades mentales que permiten utilizar la información que nos proporcionan las emociones para mejorar el procesamiento cognitivo y, por otro lado, los conocidos como modelos de rasgos o modelos mixtos, esto es, aquellos acercamientos que en sus premisas incluyen, dentro de la definición de inteligencia emocional, tanto habilidades mentales con rasgos estables de comportamiento y de personalidad, competencias sociales e indicadores de ajuste (Fernández-Berrocal y Extremera, 2008; Mayer, Caruso y Salovey 1999,2000; Mayer, Salovey y Caruso, 2008).

La revisión de la literatura científica actual, concretamente, define tres modelos teóricos de inteligencia emocional, diferentes en sus planteamientos y componentes, que han recibido apoyo empírico y poseen sus propios instrumentos de evaluación estandarizados (Ciarrochi, Chan y Caputi, 2000). Los tres modelos teóricos de inteligencia emocional han sido desarrollados con el objetivo de analizar qué factores lo componen, así como los mecanismos y procesos que permiten su uso en la vida diaria (Fernández-Berrocal y Extremera, 2006). Los tres modelos son: el modelo de Baron (1997), el modelo de Goleman (1998, 2001) y el modelo de Salovey y Mayer (1990, 1997).

Modelo teórico de inteligencia emocional de Salovey y Mayer

El modelo de inteligencia emocional o modelo de habilidad de Salovey y Mayer (1990) la definen como un tipo de inteligencia social que incluye la habilidad de supervisar y entender las emociones propias y las de los demás, discriminar entre ellas y usar la información afectiva para guiar el procesamiento y las acciones de uno mismo (Mayer y Salovey, 1993; Mayer y Salovey, 1990).

A partir de entonces se inicia una nueva corriente de estudios que se mantiene hasta nuestros días y que ha pretendido avanzar más allá de las inteligencias hasta entonces conocidas.

A principios de los años 90, estos autores publican una primera propuesta teórica de inteligencia emocional. En este contexto, la idea inicial de este concepto, repercute en cómo se utiliza la información emocional para adaptarnos a la vida cotidiana resolviendo problemas y facilitando así la adaptación. Es decir, se entiende la emoción como una respuesta organizada y adaptativa, que puede potencialmente llevarnos a una transformación personal y a una interacción social enriquecedora.

(Mayer y Salovey, 1993; Salovey et al., 1993). En esta primera formulación teórica, los autores distinguen tres conjuntos de habilidades

Evaluación y expresión de emociones

Los procesos que subyacen a la inteligencia emocional comienzan cuando la información afectiva entra en el sistema perceptual. La

percepción es reconocer, identificar y expresar de forma correcta aquello que sentimos. Expresar las emociones muestra a los demás información sobre lo que se siente. En esta categoría se incluye el comportamiento verbal y no verbal. Primero necesitamos entender qué sentimos, y ser capaces de comunicar nuestros sentimientos utilizando las palabras o expresiones no verbales. Y posteriormente, necesitamos ser capaces de sentir las emociones de los demás y empatizar con ellos.

Regulación emocional

Es la habilidad para controlar y regular nuestras experiencias emocionales y las de los demás. Los pensamientos promueven el crecimiento emocional, intelectual y personal para hacer posible la gestión de las emociones en las situaciones de la vida.

Utilización emocional

En esta categoría se describe la habilidad para utilizar la información emocional en la resolución de problemas o situaciones.

Se expone la utilización del conocimiento de nuestras emociones para adaptarnos a situaciones tomando decisiones basadas en esta información. Incluye los componentes planificación flexible, pensamiento creativo, atención redirigida y motivación.

Este primer modelo teórico, aunque supuso un soporte teórico inicial importante para el constructor, presentaba algunas limitaciones, dado que concedía especial importancia a la percepción

y expresión de emociones, dejando a un lado la capacidad para comprender y reflexionar sobre ellas (Mayer y Salovey, 1997). Para subsanar esta limitación y, especialmente, para desvincularse de otras propuestas pseudo-científicas reformulan su modelo original. Para distinguir su modelo de estos otros acercamientos, los autores matizan que la inteligencia emocional, desde su postura, tiene que ver con la habilidad para razonar sobre las emociones y la capacidad potencial de las emociones para mejorar y guiar el pensamiento (Mayer y Salovey, 1997).

Frente a estas otras aproximaciones más extensivas, Mayer y Salovey acotan su definición de inteligencia emocional enmarcando el concepto como “un conjunto de habilidades dentro del campo de la inteligencia y la emoción y dirigidas a procesar la información afectiva para alcanzar un mayor crecimiento intelectual y emocional” (Mayer y Salovey, 1997).

Modelo de inteligencia emocional de Goleman

Goleman (1995, 2001), por su parte, definió la inteligencia emocional como la capacidad para reconocer y manejar nuestros propios sentimientos, motivarnos y monitorear nuestras relaciones. El modelo de las competencias emocionales (CE) (Goleman 1995) comprende una serie de competencias que facilitan a las personas el manejo de las emociones, hacia uno mismo y hacia los demás. Goleman define la inteligencia emocional en su famoso libro, “Emotional Intelligence” como el conjunto

de cinco áreas básicas en las que se incluyen diversas características a medir (Goleman, 1998). Estas áreas son:

- **Autoconciencia:** En la que incluye las características de autoconciencia emocional, autoevaluación adecuada y autoconfianza.
- **Autorregulación:** En la que incluye autocontrol, confiabilidad, responsabilidad, adaptabilidad e innovación.
- Automotivación:** Cuyas características serán motivación de logro, compromiso, iniciativa y optimismo.
- **Empatía:** Empatía, conciencia organizacional, orientación al servicio, desarrollo de los demás y aprovechamiento de la diversidad.
- **Habilidades sociales:** Liderazgo, comunicación, influencia, canalización del cambio, gestión de conflictos, construcción de alianzas, colaboración y cooperación y capacidades de equipo.

Este autor, con su libro tuvo dos claros efectos: otorgó popularidad al término de inteligencia emocional, aunque también consiguió una manera diferente de entenderla, así como la confusión conceptual y científica del concepto propuesto por Salovey y Mayer en 1990. La prueba que desarrolla este autor para evaluar los componentes que incluye en su modelo, es el EQ-test (Goleman, 1995).

A la vista de las numerosas críticas recibidas, Goleman asegura que no pretendía evaluar con rigurosidad la Inteligencia emocional y propone un nuevo modelo con la publicación de su segundo libro (Goleman, 1998). Analizando este modelo de Goleman, es comprensible

su mayor desarrollo en el ámbito profesional o del trabajo. De hecho, afirma que este nuevo modelo está centrado en investigaciones en diferentes empresas y organizaciones, y que el objetivo del mismo es predecir la efectividad y el rendimiento personal en el mundo laboral y empresarial (Goleman, 1998). En la reformulación de su modelo disminuye las áreas de cinco a cuatro y las características de veinticinco a veinte.

Modelo de inteligencia emocional de Baron (1997)

Modelo de la inteligencia emocional y social

Baron (1997), por su parte, ha ofrecido otra definición de IE tomando como base a Salovey y Mayer (1990). La describe como un conjunto de conocimientos y habilidades en lo emocional y social que influyen en nuestra capacidad general para afrontar efectivamente las demandas de nuestro medio. Dicha habilidad se basa en la capacidad del individuo de ser consciente, comprender, controlar y expresar sus emociones de manera efectiva (Mayer y Salovey 1995; Baron 1997). El modelo de Baron (1997) se fundamenta en las competencias, las cuales intentan explicar cómo un individuo se relaciona con las personas que le rodean y con su medio ambiente. Por tanto, la inteligencia emocional y la inteligencia social son consideradas un conjunto de factores de interrelaciones emocionales, personales y sociales que influyen en la habilidad general para adaptarse de manera activa a las presiones y demandas del ambiente (Baron 1997). En este sentido, el modelo “representa un conjunto de conocimientos

utilizados para enfrentar la vida efectivamente” (Mayer et al. 2001). De acuerdo a este modelo, las personas emocionalmente inteligentes son capaces de reconocer y expresar sus emociones, comprenderse a sí mismos, actualizar sus capacidades potenciales, llevar una vida regularmente saludable y feliz. Son capaces de comprender la manera como las otras personas se sienten, de tener y mantener relaciones interpersonales satisfactorias y responsables, sin llegar a ser dependientes de los demás. Son generalmente optimistas, flexibles, realistas, tienen éxito en resolver sus problemas y afrontar el estrés, sin perder el control (Baron, 1997) .

Las personas saludables que funcionan bien y son exitosas poseen un grado suficiente de inteligencia emocional. Esta se desarrolla a través del tiempo, cambia a través de la vida, y puede ser mejorada con entrenamiento y programas remediativos como también por intervenciones terapéuticas. La inteligencia emocional se combina con otros determinantes importantes de nuestra habilidad para tener éxito en adaptarse a las demandas del medio ambiente, tales como las características básicas de la personalidad y la capacidad intelectual cognitiva.

El modelo de Baron comprende cinco componentes principales: Intrapersonal, interpersonal, adaptabilidad, manejo de estrés y estado de ánimo general. A su vez, cada una de estas amplias dimensiones involucra un número de subcomponentes que son habilidades relacionadas.

- El Componente Intrapersonal evalúa el sí mismo, el yo interior. Comprende los siguientes subcomponentes: comprensión emocional de sí mismo (CM), que es la habilidad para percatarse y comprender nuestros sentimientos y emociones; diferenciarlos y conocer el porqué de los mismos; asertividad (AS), que es la habilidad para expresar sentimientos, creencias y pensamientos sin dañar los sentimientos de los demás y defender nuestros derechos de una manera no destructiva; autoconcepto, (AC), que es la habilidad para comprender, aceptar y respetarse a sí mismo, reconociendo nuestros aspectos positivos y negativos, como también nuestras limitaciones y posibilidades; autorrealización (AR), que es la habilidad para realizar lo que realmente podemos, queremos y disfrutamos de hacerlo; e independencia (IN), que es la habilidad para autodirigirse, sentir seguridad de sí mismo con respecto a nuestros pensamientos, acciones y ser independientes emocionalmente para tomar nuestras decisiones.
- El Componente Interpersonal abarca las habilidades y el desempeño interpersonal. Comprende los siguientes subcomponentes: empatía (EM), que es la habilidad de percatarse, comprender, y apreciar los sentimientos de los demás; las relaciones interpersonales (RI), que es la habilidad para establecer y mantener relaciones mutuas satisfactorias que son caracterizadas por una cercanía emocional y la responsabilidad social (RS), que es la habilidad para demostrarse a sí mismo como una persona que coopera, contribuye y que es un miembro constructivo del grupo social.

- El Componente de Adaptabilidad, permite apreciar cuán exitosa es la persona para adecuarse a las exigencias del entorno, evaluando y enfrentando de manera efectiva las situaciones problemáticas. Comprende los siguientes subcomponentes: solución de problemas (SP), que es la habilidad para identificar y definir los problemas como también para generar e implementar soluciones efectivas; la prueba de la realidad (PR), que es la habilidad para evaluar la correspondencia entre lo que experimentamos (lo subjetivo) y lo que en la realidad existe (lo objetivo); y la flexibilidad (FL), que es la habilidad para realizar un ajuste adecuado de nuestras emociones, pensamientos y conductas a situaciones y condiciones cambiantes.
- El Componente del Manejo del Estrés. Comprende los siguientes subcomponentes: tolerancia al estrés (TE), que es la habilidad para soportar eventos adversos, situaciones estresantes, y fuertes emociones sin “desmoronarse”, enfrentando activa y positivamente el estrés; y el control de los impulsos (CI), que es la habilidad para resistir o postergar un impulso o tentaciones para actuar y controlar nuestras emociones.
- El Componente del Estado de Ánimo General. Mide la capacidad de la persona para disfrutar de la vida, la perspectiva que tenga de su futuro, y el sentirse contenta en general. Comprende los siguientes subcomponentes: felicidad (FE), que es la habilidad para sentirse satisfecho con nuestra vida, para disfrutar de sí mismo y de otros, divertirse y expresar sentimientos positivos; y optimismo (OP), que es

la habilidad para ver el aspecto más brillante de la vida y mantener una actitud positiva a pesar de la adversidad y los sentimientos negativos.

Modelo de inteligencia socio-emocional de Baron (Baron, 1997; Baron 2000)

Este autor recientemente ha considerado a la inteligencia socio-emocional como la interrelación de competencias sociales y emocionales que determinan el modo efectivo en el que nos comprendemos a nosotros mismo y nos expresamos, cómo entendemos a otros, cómo nos relacionamos con ellos y cómo afrontamos las demandas del día a día. Baron (2000). El énfasis en factores no cognitivos sigue siendo patente en sus formulaciones y su objetivo sigue siendo el mismo, encontrar los componentes o factores clave del funcionamiento socio-emocional que permiten al individuo un mejor bienestar psicológico.

Según Mayer et al., (2000) el trabajo teórico de Baron combina lo que se puede calificar como habilidad mental, por ejemplo, el autoconocimiento emocional con otras características separables de la habilidad mental como el control de impulsos. De hecho su propio autor apunta que su modelo no es un modelo exclusivo de Inteligencia Emocional Por ello reformula su modelo en el año 2000 (Baron, 2000) y pasa a denominarlo modelo de Inteligencia Socio-Emocional, de acuerdo al que define dicha inteligencia como “conjunto de competencias emocionales y sociales, habilidades y facilitadores que determinan nuestra efectividad a la hora de comprender y expresar

nuestros sentimientos, comprender a los demás y relacionarnos con ellos y afrontar las demandas cotidianas” (Baron, 2006). Es entonces cuando acepta e indica que su modelo teórico y empírico de evaluación no es exclusivo de la inteligencia emocional.

Algunos autores han criticado este modelo alegando que se trata de una aproximación teórica que analiza un conjunto de características de personalidad bien consolidadas (Matthews, Zeidner y Roberts, 2002), y otros autores lo encuadran dentro de los modelos mixtos de Inteligencia emocional (Mayer et al., 2000).

La evaluación de las dimensiones de este modelo teórico, se basa en una prueba de autoinforme denominado Emotional Quotient Inventory (EQ-i; Baron, 1997).

La inteligencia emocional en el contexto educativo

Enseñar a los estudiantes a sentir inteligentemente y pensar emocionalmente es educar en inteligencia emocional. Uniendo de manera significativa estas dos formas de inteligencia, se abren nuevas áreas de oportunidad a los educadores, para crear seres humanos con un coeficiente emocional alto que se acepte así mismos y que además sean aceptados por quienes, les rodean.

En la actualidad, con el aumento de conductas antisociales, que provocan desadaptación entre los estudiantes, es momento cuando se tiene que actuar desde la educación, tanto la proporcionada por la familia como la de la escuela, con el fin de prevenir estas situaciones en la

sociedad. El sistema educativo está más interesado en enseñar conocimientos que en educar a los jóvenes para aprender a utilizar y controlar sus emociones (Goleman, 1995, pág.231).

Dentro del sistema educativo se contemplan distintas formas de orientación, y una de ellas es la orientación para la prevención y el desarrollo, que trata aspectos muy importantes pero que no se encuentran en el curriculum ordinario. Dentro de este campo se trabajan habilidades sociales, temas transversales como educación para la salud, y también la educación emocional.

Es sabido que las carencias en las habilidades de la inteligencia emocional afectan a los estudiantes dentro y fuera del contexto escolar (Extremera & Fernández Berrocal, 2002). Y, por el contrario, si los estudiantes llegan a desarrollar eficazmente habilidades de inteligencia emocional obtendrán beneficios tanto en el rendimiento académico, como en su bienestar psicológico y en sus relaciones interpersonales, así como en la prevención de conductas antisociales.

Uno de los primeros aspectos en los que se investigó el impacto de la inteligencia emocional fue como fuente de bienestar psicológico en los adolescentes. En este sentido, Fernández-Berrocal et al. (1998 y 1999) realizaron un estudio correlacional con estudiantes adolescentes de enseñanza secundaria obligatoria utilizando una extensa batería de cuestionarios sobre ajuste psicológico tales como depresión, ansiedad y

supresión de pensamientos así como una medida de inteligencia emocional intrapersonal (evalúa tres aspectos: Atención, claridad y reparación).

Cuando se dividió a los adolescentes en grupos en función de sus niveles de sintomatología depresiva, los alumnos con un estado normal se diferenciaban de los clasificados como depresivos en una mayor claridad hacia sus sentimientos y unos niveles más elevados de reparación de sus emociones. En cambio, los escolares clasificados como depresivos tenían menores niveles en estos aspectos de inteligencia emocional intrapersonal y mayores puntuaciones en ansiedad y en la frecuencia de pensamientos repetitivos y rumiativos que trataban de apartar de su mente. Según los autores, la creencia entre los alumnos de poder prolongar los propios estados emocionales positivos e interrumpir los negativos, así como la de que pueden experimentar con claridad sus sentimientos, asegura un nivel aceptable de salud mental, entendiendo ésta como la ausencia de síntomas de ansiedad y depresión (Fernández-Berrocal et al., 1999).

Procrastinación

Para Steel (2007), la procrastinación se expresa como el retraso intencional en un curso de acción previsto, a pesar de la conciencia de los resultados negativos y, usualmente, su consecuente desempeño insatisfactorio. La creencia subyacente en la conducta de procrastinación que “después es mejor”. Por eso se le cataloga como el síndrome “para mañana”, siendo dos las principales razones para su presencia: el miedo a fallar y la evaluación de la tarea como aversiva (Lay, 1986).

El miedo a fallar consiste en pensamientos relacionados con no poder satisfacer las expectativas de los otros, los propios estándares de perfección o por una carencia en la autoconfianza. Mientras que la percepción de las tareas como aversivas es otra razón de postergación. Es decir, se valoran las tareas como aburridas o abrumadoras.

Procrastinación Académica

Para Wolters (2003), la procrastinación académica es definida como un defecto en el desempeño de actividades académicas que se caracteriza por postergar hasta el último minuto labores que necesitan ser completadas pues, según Ellis y Knaus (2002), se aplazan las metas académicas hasta el punto óptimo donde el desempeño requerido sea altamente probable.

La procrastinación académica está fuertemente asociada con la impuntualidad en la entrega de deberes y con la dificultad para seguir instrucciones. También con depresión, baja autoestima, ansiedad y perfeccionismo (Haycock, McCarthy & Skay, 1998).

Ackerman y Gross (2007) plantean que la procrastinación académica es una conducta dinámica porque cambia a través del tiempo y está condicionada a variables propiamente educativas, como el contenido a aprender, las estrategias didácticas del docente y los medios y materiales empleados en la instrucción. Si se posterga el desarrollo y la culminación de la tarea por la valoración negativa de los condicionantes educativos anteriormente mencionados, se procrastina y el tiempo del que se dispone

(producto del aplazamiento) es dedicado a actividades distractoras o a situaciones que impliquen sensaciones positivas.

La procrastinación académica es un patrón conductual que es considerado como especialmente grave por las consecuencias que conlleva para el estudiante y su entorno escolar y familiar. Para Senecal, Julien & Guay (2003) es una “tendencia irracional a demorar el inicio y/o realización de una tarea académica”. Se explica que dicha demora puede deberse a que los estudiantes pueden tener la intención de realizar una actividad académica dentro del plazo dado, pero no se motivan o no sienten el deseo de hacerlo por la aversión que les causa la tarea.

Modelos cognitivo-conductuales y motivacionales asociados a la procrastinación

Dentro de los modelos cognitivo conductuales que explican la procrastinación se encuentra el modelo de Solomon & Rothblum (1984), en el que se hace explícita la relación de elementos como el tiempo para realizar la tarea, la ansiedad, las cogniciones disfuncionales vinculadas a la misma y la decisión de evitar la realización de tareas. Por otro lado Steel (2007), afirma que la procrastinación también se asocia a variables como baja autoeficacia, aversividad de la tarea, demora en la tarea, impulsividad, distractibilidad, y organización y motivación al logro. De manera complementaria autores como Howell & Watson (2007) afirman que la procrastinación esta inversamente asociada con la orientación hacia la obtención de logros dado que esta última está asociada con procesos de

adaptación auto regulatoria que influyen en la competencia percibida y la necesidad de logro. Respecto a este último punto Ferrari et al. (1995) dicen que las personas procrastinan porque prefieren realizar actividades que tengan consecuencias positivas a corto plazo y no la realización de actividades que impliquen consecuencias demoradas.

Por otro lado, como lo menciona Fisher (2001) refiriéndose a la demora en las tareas, cuando el acto de demorar innecesariamente llega al punto de provocar una experiencia subjetiva de malestar, es percibido por el sujeto como un problema en su comportamiento.

Perspectivas teóricas actuales sobre la procrastinación académica

La procrastinación académica, al igual que otras formas de dilación, han sido objeto de estudio a través de diferentes enfoques empíricos y teóricos que han sugerido posibles explicaciones no siempre congruentes entre sí.

La perspectiva psicoanalítica ha abordado tradicionalmente el tema de la procrastinación a partir de las prácticas erróneas de crianza de los hijos, enfatizando la influencia de las experiencias tempranas sobre el desarrollo de la personalidad.

Desde este enfoque la procrastinación se plantea como una manifestación conductual problemática de un drama psíquico interno subyacente que implica sentimientos acerca de y hacia la propia familia. Según Freud (1926), en relación con la

procrastinación, la ansiedad sería una señal de alarma para el ego de la existencia de material inconsciente reprimido, cuya gestión podría resultar perturbadora y abrumadora para dicha instancia psicológica.

El ego se autoprotegería de la ansiedad a través de varios mecanismos de defensa que incluyen la introyección, el aislamiento, la proyección, etc. En este sentido, la perspectiva freudiana sugiere que ciertas actividades son amenazantes para el ego y que la procrastinación, el postergar su realización, puede concebirse como una defensa y una inconsciente contra el hecho de emprender la acción y quizás fracasar, protegiéndose así del riesgo del eventual fracaso.

Teorías conductuales.

Para los teóricos conductistas y del aprendizaje esta perspectiva plantea, en resumen, que aquellas personas que han sido recompensadas por procrastinar persistirán en hacerlo, mientras que las que no tienen una historia de recompensas por tales conductas la abandonarán. La visión conductual refiere que una conducta se mantiene cuando es reforzada, es decir, las conductas persisten por sus consecuencias. Por tal razón las personas procrastinan porque sus conductas de postergación propiamente han sido reforzadas y además han tenido éxito debido a diversos factores propios del ambiente, que han permitido continuar con este tipo de acciones.

Teoría Cognitivo-Conductuales

Las teorías cognitivo-conductuales van más allá de los planteamientos conductistas postulando que las personas sienten y actúan consistentemente con sus pensamientos, actitudes y creencias acerca de sí mismos y del mundo. Pensamientos, actitudes y creencias que a veces son racionales y adaptativas, mientras que en otros casos pueden no serlo. Así pues, enfatizan el papel esencial de los procesos cognitivos disfuncionales (distorsiones cognitivas, creencias irracionales, percepciones erróneas y negativas acerca de sí mismo, autoesquemas negativos) en el fomento y mantenimiento de las emociones insanas y las conductas desadaptativas.

La aproximación cognitivo-conductual sobre la personalidad reconoce la influencia de las variables ambientales sobre las emociones y la conducta, pero sugiere que las cogniciones juegan un papel mediador trascendental. Específicamente postula que conductas y emociones son causadas en gran medida por la idiosincrásica interpretación cognitiva que los sujetos hacen de determinado acontecimiento más que por el acontecimiento en sí. Las cogniciones y el estilo cognitivo de la persona influyen sobre lo que siente y hace y sobre las creencias que mantiene, creencias irracionales que suelen expresarse como demandas, obligaciones, “deberías” y otros tipos de manifestaciones en términos absolutos.

Probablemente la perspectiva cognitivo-conductual pionera sobre la procrastinación sea la que ofrecen Ellis y Knaus (1977) en

su obra *Overcoming procrastination*. (Superar la dilación) En la misma mantienen que la procrastinación es resultado de creencias irracionales de los sujetos, las cuales provocan que equiparen su percepción de autovalía con su rendimiento.

Definen la procrastinación como un aplazamiento de una acción que se había decidido realizar y sostienen que implica once pasos elementales que el procrastinador recorre de forma cuasi-invariable:

- Desea realizar la tarea, o está de acuerdo con realizarla, aunque pueda no atraerle, porque entiende que el resultado será beneficioso
- Decide hacerla
- La demora innecesariamente
- Considera las desventajas de la dilación
- Continúa posponiendo la tarea que había decidido realizar
- Se increpa a sí mismo por su procrastinación (o se defiende racionalizando o desplazando el proyecto de su mente)
- Continúa procrastinando
- Completa la tarea en un momento extremadamente próximo a la fecha límite, con la precipitación del “último minuto”
- Se siente molesto y se penaliza a sí mismo por su retraso innecesario
- Se asegura a sí mismo que no volverá a procrastinar, estando completa y sinceramente convencido de ese compromiso preventivo.

- Poco después, en especial si tiene un proyecto complicado y que requiere tiempo completar, vuelve a procrastinar.

Por tanto, de acuerdo con estos pasos inherentes al proceso de procrastinar, ésta conducta se concreta en elecciones autolimitantes y las consiguientes cogniciones autocríticas y pensamientos negativos acerca de sí mismo que promueven la ansiedad, la depresión, la desesperanza, la falta de autoconfianza, los sentimientos de inutilidad y, cíclicamente, más procrastinación. Ellis y Knaus (1977) caracterizan la procrastinación como el resultado de tres causas básicas, que a menudo se superponen: autolimitación, baja tolerancia a la frustración y hostilidad. Estas causas son manifestaciones características de un estilo cognitivo que implica una visión distorsionada acerca de uno mismo, de los otros y del mundo.

Las autolimitaciones se refieren a como las personas se autominusvaloran mediante pensamientos autocríticos y autoafirmaciones negativas y despectivas. Dentro de un desafortunado ciclo, el procrastinador se devalúa a sí mismo debido a sus conductas procrastinadoras pasadas y presentes, devaluación subjetiva que aún promueve más los aplazamientos y los sentimientos de ansiedad y depresión. Las demandas absolutistas del procrastinador de hacer bien casi cualquier cosa pueden impulsarle a evitar realizarla a tiempo o a encontrar una excusa para no hacerla nunca.

De acuerdo con esta lógica, la procrastinación deriva por una parte de creencias excesivamente estrictas y exigentes acerca de qué constituye un adecuado cumplimiento de la tarea, es decir, del perfeccionismo, y por otra de una visión de la autovalía basada en lo que uno es capaz de lograr.

Es Según Ellis y Knaus (1977) la segunda causa de la procrastinación es la baja tolerancia a la frustración, la incapacidad de tolerar la más mínima molestia, contratiempo o demora en la satisfacción de los deseos, de soportar ningún sentimiento o circunstancia desagradable. La baja tolerancia a la frustración surge cuando el sujeto reconoce que conseguir beneficios futuros implica trabajar duro en el presente y afrontar el sufrimiento actual que puede suponer pero, sin embargo, asume la creencia distorsionada de que dicho sufrimiento es insoportable.

En base a esta creencia auto-limitadora, los individuos con este estilo cognitivo eligen aplazar la tarea. Al ceder a la baja tolerancia a la frustración, el sujeto recibe el beneficio inmediato de reducir el malestar asociado con la tarea, sin embargo acepta a cambio, tácitamente, consecuencias problemáticas a largo plazo. La tercera causa básica de procrastinación es la hostilidad, concepto que apoya hasta cierto punto la conceptualización psicodinámica de la misma, como un acto subconsciente o inconsciente contra otras personas significativas (padres, profesores, amigos).

Ellis y Knaus (1977) caracterizan la hostilidad como una manifestación emocional derivada de una reclamación irracional contra todos aquellos relacionados con la tarea que se aplazó. Así, aunque gran parte de la procrastinación derive de la baja tolerancia a la frustración y de los sentimientos de inadecuación, los sujetos pueden postergar la realización de las tareas como una expresión indirecta, inapropiada y autoperjudicial, de ira y hostilidad hacia las personas asociadas a dichas tareas. Otros autores como Beswick et al. (1988), Solomon y Rothblum (1984) o Steel (2007) han indagado la relación entre la procrastinación académica y las creencias irracionales. Steel (2007) realizó un meta-análisis a partir de investigaciones sobre procrastinación académica y pensamientos irracionales constatando la relación positiva entre ambos. Según este autor, la dilación supone dejar de hacer algo de manera irracional, cuestión vinculada a la neurobiología humana. Las intenciones a largo plazo se concretan en la corteza pre frontal, pero pueden ser reemplazadas por impulsos generados en el sistema límbico, estructura muy sensible a estímulos concretos indicativos de gratificación inmediata (McClure, Ericson, Laibson, Loewenstein y Cohen, 2007, cit. por Steel, 2010).

El resultado es que aunque el sujeto tenga la intención de trabajar, pospone la tarea cuando llega el momento. Sus preferencias cambian repentinamente y se decanta por las tentaciones agradables. Esto explicaría por qué la impulsividad es un rasgo muy relacionado con la

dilación, por qué los sujetos posponen tareas con recompensas a largo plazo al estar distraídos impulsivamente por tentaciones a corto plazo. En esta línea, DeWitte y Schouwenburg (2002) evaluaron a estudiantes universitarios de primer año de ambos sexos matriculados en ciencias de la educación en una Universidad de Lovaina (Bélgica) de edades comprendidas entre 17 y 42 años. Los autores encontraron la dilación relacionada directamente con la impulsividad y, además, que los procrastinadores, aunque fueran estudiantes altamente motivados, sufrían un grave problema: su vulnerabilidad a las tentaciones

Las perspectivas cognitiva y conductual-cognitiva sostienen también que la procrastinación se relaciona con niveles inadecuados de autorregulación académica. La autorregulación es el proceso que permite a los estudiantes activar y mantener pensamientos, conductas y sentimientos orientados a la consecución de sus metas. Los altos procrastinadores muestran una falta de autorregulación a nivel cognitivo, motivacional y conductual frente a los estudiantes autorregulados, los cuales utilizan estrategias de aprendizaje eficaces, monitorizan y evalúan su rendimiento y muestran creencias motivacionales adaptativas.

Escasos son los estudios que vinculan Inteligencia Emocional y Procrastinación Académica. En relación a esta idea, Goleman (1995) subraya de forma indirecta la importancia de tener unos factores en cuenta para no procrastinar, y así poder tener más éxito en la vida académica y

profesional. Entre dichos factores se pueden destacar: hacer una autoevaluación precisa y tener el conocimiento necesario para reconocer los propios puntos fuertes; tener expectativas realistas, evitar la negatividad y utilizar un lenguaje positivo; calcular el riesgo en cada ocasión, estar preparados para actuar y aprovechar las oportunidades. Todo esto facilitará la confianza en uno mismo y ayudará a no procrastinar.

Adolescencia

La adolescencia, como periodo del desarrollo del ser humano abarca por lo general el periodo comprendido de los 11 a 20 años, en el cual él sujeto alcanza la madurez biológica y sexual; y se busca alcanzar la madurez emocional y social (Papalia et. al., 2001); a su vez la persona asume responsabilidades en la sociedad y conductas propias del grupo que le rodea .

Búsqueda de Identidad

El proceso de establecer la identidad, para el adolescente, conlleva integrar experiencias del pasado, adaptarse al presente, y tener una visión sobre el futuro, proceso que resulta complicado para el individuo ya que lo anterior se presenta en conjunto con los cambios físicos, presentando constantes fluctuaciones en el estado de ánimo, debido en parte, a la personalidad desarrollada por medio del ambiente familiar y cultural del adolescente.

Cambios durante la adolescencia

Desarrollo físico

El desarrollo físico del adolescente no se da por igual en todos los individuos, por lo cual en muchos casos este desarrollo se inicia tempranamente o tardíamente. Los adolescentes que maduran prematuramente muestran mayor seguridad, son menos dependientes y manifiestan mejores relaciones interpersonales; por el contrario, quienes maduran tardíamente, tienden a poseer un auto-concepto negativo de sí mismos, sentimientos de rechazo, dependencia y rebeldía. De ahí la importancia de sus cambios y aceptación de tales transformaciones para un adecuado ajuste emocional y psicológico (Craig, 1997; Delval, 2000; Papalia et. al., 2001).

Desarrollo psicológico

Los cambios físicos en el adolescente siempre serán acompañados por cambios psicológicos, tanto a nivel cognitivo como a nivel comportamental, la aparición del pensamiento abstracto influye directamente en la forma en como el adolescente se ve a sí mismo, se vuelve introspectivo, analítico, autocrítico; adquiere la capacidad de construir sistemas y teorías. La inteligencia formal da paso a la libre actividad de la reflexión espontánea en el adolescente, y es así como éste toma una postura egocéntrica intelectualmente (Craig, 1997; Delval, 2000; Papalia et. al., 2001).

Mussen et. al., (1982), definen estos cambios psicológicos, de forma gradual más allá de operaciones formales de pensamiento, se alcanza la independencia respecto a la familia, y hay una mejor adaptación a la madurez sexual, además de establecerse relaciones viables y de cooperación con sus pares. Su vida toma rumbo y se adquiere el sentido de identidad, de tal forma que al final, logra adquirir las características psicológicas sobresalientes en un adulto: la independencia y la autonomía.

Desarrollo emocional

Durante el proceso del desarrollo psicológico y búsqueda de identidad, el adolescente experimentará dificultades emocionales. Conforme el desarrollo cognitivo avanza hacia las operaciones formales, los adolescentes se vuelven capaces de ver las incoherencias y los conflictos entre los roles que ellos realizan y los demás, incluyendo a los padres. La solución de estos conflictos ayuda al adolescente a elaborar su nueva identidad con la que permanecerá el resto de su vida. El desarrollo emocional, además, está influido por diversos factores que incluyen expectativas sociales, la imagen personal y el afrontamiento al estrés (Craig, 1997; Delval, 2000; Papalia et. al., 2001).

Desarrollo social

En la adquisición de actitudes, normas y comportamientos, la sociedad es de gran influencia, este proceso se denomina socialización, el cual pasa por una etapa conflictiva durante la adolescencia (Brukner, 1975).

El desarrollo social y las relaciones de los adolescentes abarcan al menos seis necesidades importantes (Rice, 2000):

- Necesidad de formar relaciones afectivas significativas, satisfactorias.
- Necesidad de ampliar las amistades de la niñez conociendo a personas de diferente condición social, experiencias e ideas.
- Necesidad de encontrar aceptación, reconocimiento y estatus social en los grupos.
- Necesidad de pasar del interés homosocial y de los compañeros de juegos de la niñez mediana a los intereses y las amistades heterosociales.
- Necesidad de aprender, adoptar y practicar patrones y habilidades en las citas, de forma que contribuyan al desarrollo personal y social, a la selección inteligente de pareja y un matrimonio con éxito.
- Necesidad de encontrar un rol sexual masculino o femenino y aprender la conducta apropiada al sexo. Los nuevos sentimientos y necesidades emocionales, la búsqueda de la independencia, la emancipación de los padres, ocasiona que el apoyo que antes era proporcionado por la familia se busque en otros adolescentes comúnmente de su misma edad.

Lo anterior está muy ligado a la dinámica familiar que él adolescente presente, ya que si el menor cuenta con una buena dinámica familiar y buena comunicación con sus padres, tendrá menor necesidad de acceder a las demandas de otros adolescentes, de igual

forma aceptará las opiniones de los padres por encima de sus compañeros, por lo menos en algunas áreas (Rice, 2000).

En relación de pertenecer a un grupo social, se convierte en un asunto de importancia en esta etapa, debido a que de esta manera los adolescentes buscan formar relaciones y compartir intereses comunes (Rice, 2000). Esta búsqueda de pertenencia refuerza la imagen propia, por lo cual al ser rechazado por los demás se convierte en un grave problema. De tal forma, la meta es ser aceptado por los miembros de una pandilla o de un grupo al que admiran. Como consecuencia, este grupo les ayudara a establecer límites personales y en ocasiones aprender habilidades sociales necesarias para obtener un auto-concepto de la sociedad que le ayudará a formar parte del mundo adulto más adelante (Rice, 2000).

Recientemente se ha puesto de relieve que no sólo las variables cognitivas influyen en los resultados académicos sino también las de la personalidad. Entre éstas, cabe destacar la procrastinación académica (Steel, 2007) y la inteligencia emocional (Ferrando et al. 2011), dos aspectos que hasta el momento se han estudiado generalmente por separado para conocer su efecto sobre el proceso de construcción del conocimiento.

Inteligencia emocional en el ámbito educativo

Actualmente, nos enfrentamos a un momento complicado dentro del ámbito educativo, donde el aumento de la violencia entre estudiantes, y el bombardeo de las nuevas tecnologías han hecho que varíen la manera de

relacionarse socialmente, el aumento de conductas antisociales entre los estudiantes provocan su desadaptación. Es allí donde se tiene que actuar desde la educación, tanto la proporcionada por la familia como la de la escuela, con el fin de prevenir en la medida de lo posible estas situaciones en la sociedad.

La experiencia muestra que, para facilitar el aprendizaje y la creatividad, es fundamental el desarrollo tanto de la vida intelectual como de la emocional, acompañada de la motivación, el compromiso, y el espíritu de cooperación. Sabemos que las carencias en las habilidades de la inteligencia emocional afectan a los estudiantes dentro y fuera del contexto escolar (Extremera & Fernández Berrocal. 2002). Y, por el contrario, si los estudiantes llegan a desarrollar eficazmente habilidades de inteligencia emocional obtendrán beneficios tanto en el rendimiento académico, como en su bienestar psicológico y en sus relaciones interpersonales, así como en la prevención de conductas antisociales. En los laboratorios de psicología experimental se ha comprobado, desde hace tiempo, el efecto positivo de las emociones, incluso en aspectos de rendimiento académico, como en la consolidación de la memoria, por ejemplo. Educar la inteligencia emocional es posible y necesario en el ámbito educativo. Existen muchas formas de conseguir esta tarea y podemos hacerlo a través de programas de inteligencia emocional que enseñen a los alumnos a desarrollar habilidades emocionales.

La Inteligencia Emocional parte de la convicción de que la escuela debería promover situaciones que posibilitaran el desarrollo de la sensibilidad y el carácter de los alumnos, sobre la base de que en el quehacer educativo se involucra tanto el ser físico como el mental, el afectivo y el social, en un todo. En esta tarea los profesores desempeñan un papel muy importante ya que deben ser, en todo momento, fundamentalmente educadores, en el más amplio sentido de la palabra, ni jueces ni miembros de un tribunal calificador. Su acción no puede limitarse a sancionar conductas inadecuadas o puntuar fríamente unos conocimientos del alumno, el diálogo profesor-alumno y alumno-profesor es esencial. Entender al alumno como persona, que tiene una dimensión superior al de mero estudiante, es imprescindible para comprender sus problemas y poder ayudarle a resolverlos.

1.5 Hipótesis

Existe relación entre Inteligencia emocional y Procrastinación académica en estudiantes de cuarto grado de secundaria de una Institución Educativa, Barranca, 2017.

Matriz de operacionalización de variables

Variable	Definición teórica	Dimensiones	Indicadores	Índice de medición	Definición operacional	Instrumento
Inteligencia emocional	La inteligencia emocional es definida como un conjunto de habilidades emocionales, personales e interpersonales que influyen en nuestra habilidad general para afrontar las demandas y presiones del medio ambiente (Modelo de BarOn, 1997)	Intrapersonal	ψ Comprensión emocional de sí mismo	Nominal	Mide diversas habilidades y competencias que constituyen las características centrales de la inteligencia. BarOn (2004).	Inventario de inteligencia emocional ICE: NA de BarOn (2004).
			ψ Asertividad			
			ψ Autoconcepto			
			ψ Autorrealización			
			ψ Independencia			
		Interpersonal	ψ Empatía			
			ψ Relaciones interpersonales			
			ψ Responsabilidad social			
		Adaptabilidad	ψ Solución de problemas			
			ψ Prueba de la realidad			
			ψ Flexibilidad			
		Manejo de estrés	ψ Tolerancia al estrés			
			ψ Control de los impulsos			
		Estado de ánimo general	ψ Felicidad			
			ψ Optimismo			

Variable	Definición teórica	Dimensiones	Indicadores	Índice de medición	Definición operacional	Instrumento
Procrastinación Académica	Busko (1998), tendencia irracional a retrasar o evitar las tareas que deben completarse.		1 - Cuando tengo que hacer una tarea, normalmente la dejo para el último minuto. 2 -Generalmente me preparo por adelantado para los exámenes 3 –Cuando me asignan lecturas, las leo la noche anterior. 4- Cuando me asignan lecturas, las reviso el mismo día de clases. 5 - Cuando tengo problemas para entender algo, inmediatamente trato de buscar ayuda. 6 - Asisto regularmente a clase. 7 - Trato de completar el trabajo asignado lo más pronto posible. 8 - Postergo los trabajos de los cursos que no me gustan. 9 - Postergo las lecturas de los	Nominal	Estudia las causas y las consecuencias del perfeccionismo y la procrastinación en alumnos (Deborah Ann Busko), 1998.	Escala de Procrastinación Académica (Deborah Ann Busko), 1998. Adaptación por Oscar Álvarez, (2010)

cursos que no me gustan.

10- Constantemente intento mejorar mis hábitos de estudio.

11- Invierto el tiempo necesario en estudiar aun cuando el tema sea aburrido.

12- Trato de motivarme para mantener mi ritmo de estudio.

13- Trato de terminar mis trabajos importantes con tiempo de sobra.

14- Me tomo el tiempo de revisar mis tareas antes de entregarlas.

15- Raramente dejo para mañana lo que puedo hacer hoy.

16- Disfruto la mezcla de desafío con emoción de esperar hasta el último minuto para completar una tarea.

1.6 Objetivos

Objetivo general

- ψ Determinar la relación entre Inteligencia Emocional y Procrastinación Académica en estudiantes de cuarto grado de Secundaria de una Institución Educativa Pública, Barranca, 2017.

Objetivos específicos

- ψ Identificar los componentes de la Inteligencia Emocional en los estudiantes de cuarto grado de secundaria de una Institución Educativa Pública, Barranca, 2017.
- ψ Identificar los niveles de procrastinación académica en los estudiantes de cuarto grado de secundaria de una Institución Educativa Pública, Barranca, 2017.
- Ψ Determinar la relación del componente intrapersonal de la Inteligencia Emocional y la Procrastinación Académica en los estudiantes de cuarto grado de secundaria de una Institución Educativa Pública , Barranca, 2017.
- Ψ Determinar la relación del componente interpersonal de la Inteligencia Emocional y la Procrastinación Académica en los estudiantes de cuarto grado de secundaria de una Institución Educativa pública, Barranca, 2017.
- Ψ Determinar la relación del componente adaptabilidad de la Inteligencia Emocional y la Procrastinación Académica en los estudiantes de cuarto año de secundaria de una Institución Educativa Pública, Barranca, 2017.

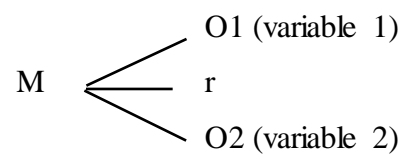
- ψ Determinar la relación del componente del estado de ánimo de la Inteligencia Emocional y la Procrastinación Académica en los estudiantes de primer año de secundaria de una Institución Educativa Pública, Barranca, 2017.
- ψ Determinar la relación del componente manejo de estrés de la Inteligencia Emocional y la Procrastinación Académica en los estudiantes de cuarto año de secundaria de una Institución Educativa Pública, Barranca, 2017.

II Material y Métodos

2.1 Tipo y Diseño de Investigación

Es una investigación de tipo cuantitativo, porque busca medir y estimar dimensiones; se inicia con el planteamiento de un problema delimitado y concreto; se ocupa de aspectos específicos externos del objeto de estudio, y el marco teórico que guía el estudio elaborado sobre la base de la revisión de la literatura, (Hernández, Fernández & Baptista, 2010). De nivel correlacional, porque el procedimiento aplicado permitirá recoger información de manera independiente y conjunta, su propósito será identificar las propiedades o características de la variable en estudio. De diseño no experimental porque no habrá manipulación de la variable; sino observación del fenómeno tal como se dan en su contexto natural, para posteriormente analizarlos; los datos reflejan la evolución natural de los eventos, ajenos a la voluntad del investigador. De corte transversal, porque el número de ocasiones en que se ha de medir la variable será una sola vez;

lo que significa que el recojo de datos se realizará en un momento exacto del transcurso del tiempo, (Hernández, Fernández & Batista, 2010).



M= Estudiantes de cuarto grado de secundaria

O1= Inteligencia emocional

O2= Procrastinación académica

2.2 Población

La población de estudio estuvo conformada por 111 estudiantes de cuarto grado de secundaria de una Institución Educativa de Barranca, con edades entre 14 y 17 años de edad de ambos géneros.

A continuación se presentan las tablas de distribución de la población:

Tabla 1 *Población de estudiantes de cuarto grado de secundaria de una institución educativa de Barranca, 2017.*

SECCIÓN	POBLACIÓN
Cuarto grado A	12
Cuarto grado B	20
Cuarto grado C	19
Cuarto grado D	21
Cuarto grado E	18
Cuarto grado F	21
Total	111

Fuente: Elaboración propia basada en la encuesta.

2.3 Método, técnica e Instrumento de recolección de datos

El método es correlacional, porque se buscó determinar la relación entre inteligencia emocional y procrastinación académica en estudiantes de cuarto grado de secundaria de una Institución Educativa, Barranca, 2017. (Hernández & Baptista, 2010). Se empleó la técnica de la encuesta, ya que esta se entiende como el procedimiento que busca encontrar información de los sujetos de estudio, la cual es proporcionada por ellos mismos. El instrumento que se utilizó para la recolección de la información fue el Inventario Emocional de BARON-ICE: NA cuyo autor es Reuven Baron

de procedencia Toronto-Canadá, adaptado en Perú por Nelly Ugarriza Chávez y Liz Pajares Del Aguila en el año 2004.

El instrumento consta de 60 ítems dividido en 5 componentes: intrapersonal, interpersonal, manejo de estrés, adaptabilidad, estado de ánimo, y la Escala de Procrastinación Académica de Deborah Ann Busko, 1998, es de calificación computarizada, puede ser administrado de forma individual o colectiva, es de forma completa y abreviada, sin límite de tiempo, la cual es de aplicación a niños y adolescentes entre 7 y 18 años. La misma que tuvo como finalidad evaluar las habilidades emocionales y sociales.

Validez

La validez de un instrumento está destinada a demostrar cuan exitoso y eficiente es un instrumento en la medición de un constructo o constructos. Ugarriza & Pajares (2005).

Baron & Parker (2000) establecieron la validez, mediante un análisis factorial exploratorio en una muestra normativa de niños y adolescentes (N=9172). Las interrelaciones de las diferentes escalas para las versiones tanto completa como abreviada presentan una correlación existente 0.92, esto indica que las interrelaciones entre las escalas correspondientes muestran una alta congruencia.

Ugarriza & Pajares (2004), utilizaron la validez de constructo, primero realizaron la evaluación de la estructura factorial para determinar si los factores tienen sentido conceptual. La estructura factorial de las escalas fueron examinadas mediante un análisis factorial exploratorio en una muestra

normativa peruana de niños y adolescentes de Lima metropolitana (N=3374). Las correlaciones de cada una de las escalas con el cociente emocional total van desde baja 0.37 a elevada 0.94 pero todas ellas son significativas al uno por ciento.

Confiabilidad

La confiabilidad es examinar en qué medida las diferencias individuales de los puntajes de un test pueden ser atribuidas a las diferencias verdaderas de las características consideradas. Ugarriza, (2004).

Baron & Parker (2000) realizaron un estudio en una muestra de 60 niños cuya edad promedio fue de 13.5 años, reveló la estabilidad del inventario, oscilando los coeficientes entre 0.77 y 0.88 tanto para la forma completa como abreviada. Sobre cuatro tipos de confiabilidad: Consistencia interna, media de las correlaciones ítem – ítem, confiabilidad test retest, y además establecieron el error estándar de medición.

Ugarriza & Pajares (2004), en su investigación procedieron a realizar el mismo análisis de BarOn y Parker, exceptuando la confiabilidad test-retest. Su muestra normativa peruana fueron niños y adolescentes de Lima metropolitana (N=3374), donde se obtuvo que los coeficientes de consistencia interna van de 0.23 a 0.88, las cuales son respetables.

El segundo instrumento que se utilizó para la recolección de la información fue la Escala de Procrastinación Académica (EPA) cuyo autor es Deborah Ann Busko (1998) de procedencia xxx., adaptado en Perú por Óscar Álvarez

Esta escala puede ser administrada de forma individual y tiene una duración de aproximadamente 10 a 15 minutos, la cual es de aplicación a niños y adolescentes. La misma que tuvo como finalidad evaluar la postergación académica

Validez

El análisis de validez de constructo de la EPA efectuado con la aplicación del análisis factorial exploratorio permite observar que: la medida de adecuación del muestreo de Káiser-Meyer-Olkin alcanza un valor de 0.80, la cual indica que las variables tienen un adecuado potencial explicativo.

El test de esfericidad de Bartlett alcanza un valor que es significativo ($\chi^2=701.95, p<.05$), lo cual indica que las correlaciones entre los ítems de instrumentos son lo suficientemente elevados como para continuar con el análisis factorial.

Confiabilidad

El coeficiente de consistencia interna Alfa de Cronbach asciende a 0.80, lo que permite concluir que la EPA presenta confiabilidad.

2.4 Procedimiento de Recolección de Datos

La recolección de datos se realizó mediante la aplicación de una encuesta a los estudiantes del cuarto grado de secundaria de una institución educativa de Barranca, el instrumento empleado fue el Inventario Emocional de BARON-ICE: NA y la Escala de Procrastinación Académica. Se solicitó el permiso

correspondiente para obtener los datos necesarios para la investigación, corroborando que dicha investigación no afectaría a los docentes ya que se informaría y se solicitaría la participación voluntaria de cada una de los docentes, los horarios de la entrevista se realizaron de acuerdo a lo establecido.

Previa a la recolección de los datos, se solicitó la firma del consentimiento informado ya que era fundamental para la protección de las estudiantes que participarían como voluntarios en la investigación, luego se realizó la recolección de los datos mediante los instrumentos de investigación.

2.5 Protección de los Derechos Humanos de los Sujetos en Estudio

- ψ Para proteger la autonomía y responsabilidad de los sujetos en estudio se solicitó el consentimiento informado de los directivos antes de aplicar el instrumento.
- ψ No se causó daño ya que no se utilizó métodos invasivos que podrían haber puesto en riesgo a los estudiantes.
- ψ Se garantizó la confidencialidad de la información, ya que se utilizó el secreto profesional debido a que los datos serán presentados en cuadros estadísticos.
- ψ Los datos fueron utilizados única y exclusivamente para fines de la investigación después del procesamiento del mismo, se desecharon los test para proteger la confidencialidad de los estudiantes.
- ψ El trato hacia los estudiantes evaluados fue cortés, respetando la dignidad del ser humano.

2.6 Procesamiento y análisis de la información

Se valoraron las encuestas desarrolladas por los estudiantes de secundaria, siguiendo los criterios de evaluación y puntuación de cada instrumento. Luego se colocaron los puntajes, de acuerdo a las normas de cada test. El procesamiento y análisis estadístico se realizó mediante la clasificación, ordenamiento y codificación de los datos mediante el uso del programa SPSS IBM/Software versión 23. Se analizaron los resultados obtenidos en función a los antecedentes referenciados, marco teórico y los objetivos establecidos. Se establecieron las conclusiones y recomendaciones pertinentes al estudio.

III RESULTADOS

3.1 Análisis

En la tabla 2 se puede apreciar que existe una relación negativa inversa (-0.293) entre Inteligencia Emocional y Procrastinación Académica.

Tabla 2 Inteligencia Emocional y Procrastinación Académica en estudiantes de cuarto grado de secundaria

		Inteligencia Emocional	Procrastinación
Inteligencia Emocional	Correlación de Pearson	1	-,293**
	Sig. (bilateral)		,002
	N	111	111
Procrastinación	Correlación de Pearson	-,293**	1
	Sig. (bilateral)	,002	
	N	111	111

** . La correlación es significativa al nivel 0,01 (bilateral).

En la Tabla 3 se observa que el 62.2% de los estudiantes incide en un nivel promedio en el componente intrapersonal de inteligencia emocional.

Tabla 3 Componente intrapersonal de Inteligencia emocional en estudiantes de cuarto grado de secundaria

NIVEL	FRECUENCIA	PORCENTAJE
Excelente desarrolla	1	0.9
Muy bien desarrollada	4	3.6
Bien desarrollada	10	9.0
Promedio	69	62.2
Mal desarrollada	19	17.1
Necesita mejorarse	7	6.3
Nivel de desarrollo bajo	1	0.9
Total	111	100.0

Fuente: Elaboración propia basada en la encuesta

En la Tabla 4 se observa que el 42.3% de los alumnos incide en un nivel promedio en la dimensión interpersonal de inteligencia emocional.

Tabla 4 Componente interpersonal de Inteligencia Emocional en estudiantes de cuarto grado de secundaria

NIVEL	FRECUENCIA	PORCENTAJE
Excelente desarrolla	2	1.8
Muy bien desarrollada	3	2.7
Bien desarrollada	22	19.8
Promedio	47	42.3
Mal desarrollada	26	23.4
Necesita mejorarse	9	8.1
Nivel de desarrollo bajo	2	1.8
Total	111	100,0

Fuente: Elaboración propia basada en la encuesta

En la Tabla 5 se muestra que el 35.1% de los estudiantes incide en el nivel excelentemente desarrollada en la dimensión manejo de estrés en la inteligencia emocional

Tabla 5 Componente manejo de estrés de Inteligencia en estudiantes de cuarto grado de secundaria

Nivel	Frecuencia	Porcentaje
Excelente desarrolla	39	35,1
Muy bien desarrollada	21	18,9
Bien desarrollada	24	21,6
Promedio	22	19,8
Mal desarrollada	1	0,9
Necesita mejorarse	2	1,8
Nivel de desarrollo bajo	2	1,8
Total	111	100,0

Fuente: Elaboración propia basada en la encuesta

La tabla 6 muestra el componente adaptabilidad de los estudiantes de cuarto grado de secundaria, evidenciando un mayor porcentaje en el nivel mal desarrollada, 32.4%.

Tabla 6 Componente adaptabilidad de Inteligencia Emocional en estudiantes de cuarto grado de secundaria

Nivel	Frecuencia	Porcentaje
Excelente desarrolla	2	1,8
Muy bien desarrollada	2	1,8
Bien desarrollada	6	5,4
Promedio	25	22,5
Mal desarrollada	36	32,4
Necesita mejorarse	19	17,1
Nivel de desarrollo bajo	21	18,9
Total	111	100,0

Fuente: Elaboración propia basada en la encuesta

La tabla 7 muestra el componente ánimo general de los estudiantes de cuarto grado de secundaria, evidenciando un mayor porcentaje en el nivel promedio, 45.0 %.

Tabla 7 Componente ánimo general de Inteligencia Emocional en estudiantes de cuarto grado de secundaria

Nivel	Frecuencia	Porcentaje
Excelente desarrolla	2	1,8
Muy bien desarrollada	16	14,4
Bien desarrollada	26	23,4
Promedio	50	45,0
Mal desarrollada	8	7,2
Necesita mejorarse	5	4,5
Nivel de desarrollo bajo	4	3,6
Total	111	100,0

Fuente: Elaboración propia basada en la encuesta

La tabla 8 muestra los niveles de Procrastinación académica de los estudiantes de cuarto grado de secundaria, evidenciando un mayor porcentaje en el nivel bajo, 33.3%.

Tabla 8 Niveles de Procrastinación académica en estudiantes de cuarto grado de secundaria

Nivel	Frecuencia	Porcentaje
Muy Alto	00	0,0
Alto	14	12,6
Medio	34	30,6
Bajo	37	33,3
Muy Bajo	26	23,4
Total	111	100,0

Fuente: Elaboración propia basada en la encuesta

En la tabla 9 se puede apreciar que una relación negativa inversa (**-0.178**) entre el componente intrapersonal de Inteligencia Emocional y Procrastinación Académica.

Tabla 9 Componente intrapersonal de Inteligencia Emocional y Procrastinación Académica en estudiantes de cuarto grado de secundaria

		Procrastinación	Intrapersonal
Rho de Spearman	Coeficiente de Correlación	1,000	-,178
		.	,062
	Sig. (Bilateral)		
	N	111	111
	Coeficiente de Correlación	-,178	1,000
		,062	.
	Sig. (Bilateral)		
	N	111	111

La correlación es significativa al nivel 0,01 (bilateral).

En la tabla 10 se puede apreciar una relación negativa inversa (-0.127) entre el componente interpersonal de Inteligencia Emocional y Procrastinación Académica.

Tabla 10 Componente interpersonal de Inteligencia Emocional y Procrastinación Académica en estudiantes de cuarto grado de secundaria

		Procrastinación	Interpersonal
Procrastinación	Correlación de Pearson	1	-,127
	Sig. (bilateral)		,183
	N	111	111
	Correlación de Pearson	-,127	1
Interpersonal	Sig. (bilateral)	,183	
	N	111	111
	Correlación de Pearson	-,127	1

La correlación es significativa al nivel 0,05 (bilateral)

En la tabla 11 se puede apreciar una relación negativa inversa (**-0.169**) entre el componente manejo de estrés de Inteligencia Emocional y Procrastinacion Académica.

Tabla 11 Componente manejo de estrés de Inteligencia Emocional y Procrastinacion Académica en estudiantes de cuarto grado de secundaria

		Procrastinación	Manejo de estrés
Procrastinación	Correlación de Pearson	1	-,169
	Sig. (bilateral)		,075
	N	111	111
	N	111	111
Manejo de estrés	Correlación de Pearson	-,169	1
	Sig. (bilateral)	,075	
	N	111	111
La correlación es significativa al nivel 0,05 (bilateral)			

En la tabla 12 se puede apreciar que una relación negativa inversa (**--0.312**) entre el componente adaptabilidad de Inteligencia Emocional y Procrastinacion Académica.

Tabla 12 Componente adaptabilidad de Inteligencia Emocional y Procrastinacion Académica en estudiantes de cuarto grado de secundaria

		Procrastinación	Adaptabilidad
Rho de Spearman	Procrastinación	Coeficiente de correlación	1,000
			-,312**
		Sig. (bilateral)	.
		N	111
Adaptabilidad	Procrastinación	Coeficiente de correlación	-,312**
			1,000
		Sig. (bilateral)	,001
		N	111

La correlación es significativa al nivel 0,01 (bilateral)

En la tabla 13 se puede apreciar que una relación negativa inversa (**-0.192**) entre el componente estado de ánimo de Inteligencia Emocional y Procrastinacion Académica.

Tabla 13 Componente estado de ánimo de Inteligencia Emocional y Procrastinacion Académica en estudiantes de cuarto grado de secundaria

		Procrastinación	Ánimo
Rho de Spearman	Coefficiente de correlación	1,000	-,192*
	Procrastinación Sig. (bilateral)	.	,043
	N	111	111
	Coefficiente de correlación	-,192*	1,000
	Ánimo Sig. (bilateral)	,043	.
	N	111	111
La correlación es significativa al nivel 0,05 (bilateral)			

3.2 Discusión

Para el presente estudio se tuvo la participación de 111 estudiantes, tanto de género masculino como femenino, contando con 57 varones y 54 mujeres.

Al plantear el objetivo general, determinar la relación entre Inteligencia Emocional y Procrastinación Académica en estudiantes de cuarto grado de secundaria de una Institución Educativa Pública, de acuerdo a los resultados obtenidos, el objetivo general, nos muestra que existe una relación negativa inversa entre ambas variables (-0.293).

Estos resultados se asemejan a los de Clariana Mercè, Cladellas Ramón, Badía María del Mar & Gotzens Concepció (2011), cuyo objetivo fue analizar la relación entre la procrastinación académica y la inteligencia emocional, así como la influencia del género y la edad en estas variables. Donde muestran que la procrastinación mantiene una correlación negativa significativa con la inteligencia emocional. Es sabido que las carencias en las habilidades de la inteligencia emocional afectan a los estudiantes dentro y fuera del contexto escolar (Extremera & Fernández Berrocal. 2002).

Daniel Goleman (1995) subraya de forma indirecta la importancia de tener unos factores en cuenta para no procrastinar, y así poder tener más éxito en la vida académica y profesional. Entre dichos factores se pueden destacar: hacer una autoevaluación precisa y tener el conocimiento necesario para reconocer los propios puntos fuertes; tener expectativas realistas, evitar la negatividad y utilizar un lenguaje positivo; calcular el riesgo en cada ocasión, estar

preparados para actuar y aprovechar las oportunidades. Todo esto facilitará la confianza en uno mismo y ayudará a no procrastinar.

En cuanto a los resultados obtenidos en el primer objetivo específico que es identificar los componentes de la Inteligencia Emocional se determina que el componente de inteligencia intrapersonal se ubica en un nivel promedio, con un 62.2 % que hace alusión a 69 estudiantes, lo que significa que los estudiantes de cuarto grado en su mayoría comprenden cuáles son sus capacidades y debilidades como persona, interpreta sus emociones, sentimientos, discrimina para así tomar decisiones que conlleven a los logros de sus objetivos. Baron (1997) en su teoría nos manifiesta; que poseen autoestima, autoconciencia alta y autonomía.

Por lo tanto, nos lleva a inferir que los estudiantes de cuarto grado de secundaria tienen comprensión emocional de sí mismo, facilidad para tomar decisiones que repercute en su desarrollo personal y académico.

El componente de inteligencia interpersonal evidencia un nivel promedio, 42.3%, esto implica que los estudiantes cuentan con capacidad para comprender y comunicarse mejor con sus compañeros, de esta manera intercambian experiencias que será favorecedoras para su desarrollo emocional.

Estos resultados se asemejan a los de (Rosas (2010)) en su investigación “Niveles de inteligencia emocional en estudiantes de quinto año de secundaria de colegios mixtos y diferenciados del Callao” donde indica que el

desarrollo de la inteligencia interpersonal contribuye y es miembro constructivo del grupo social.

Por otra parte Baron 1997 en su teoría nos manifiesta que poseen empatía, es decir, la habilidad para poder percatarse, comprender y apreciar los sentimientos de los demás, así como la facilidad para establecer y mantener relaciones interpersonales satisfactorias.

Por lo tanto, nos lleva a inferir que el reconocer, comprender y mostrar interés por las emociones de otros, hace que se establezcan relaciones armónicas con los compañeros de aula.

Acerca del componente manejo del estrés este presenta un mayor porcentaje en el nivel excelentemente desarrollada, 35.1% refiriéndose a 39 estudiante Baron (1997) en su teoría manifiesta que poseen la habilidad para soportar eventos adversos, situaciones estresantes, y fuertes emociones sin “desmoronarse”, enfrentando activa y positivamente el estrés; y el control de los impulsos

Por lo tanto nos lleva a inferir, que los estudiantes son buenos manejando situaciones estresantes que se les presenta en el quehacer diario dentro de la institución educativa y rara vez pierden el control.

El componente adaptabilidad se ubica en el nivel mal desarrollada, 32.4%, es decir 36 estudiantes. Baron (1997) nos manifiesta que poseen la habilidad para identificar y definir los problemas como también para generar e implementar soluciones efectivas, la habilidad para realizar un ajuste

adecuado de nuestras emociones, pensamientos y conductas a situaciones y condiciones cambiantes.

Por lo tanto, nos lleva a inferir que los estudiantes de cuarto grado de secundaria presentan cierto grado de deficiencia en sus capacidades emocionales como ser flexible, ser realista, efectivos para entender situaciones problemáticas, así como la habilidad para llegar a soluciones adecuadas que le permitan autorregularse para mantener conductas orientados a la consecución de sus metas.

El componente ánimo general evidencia un mayor porcentaje en el nivel promedio, 45.0 %. Considerando 50 estudiantes. Baron (1997) en su teoría nos indica que poseen capacidad para disfrutar de la vida, tienen una perspectiva positiva hacia el futuro, y se sienten contentos en general.

Por lo tanto, nos lleva a inferir que los estudiantes de cuarto grado de secundaria poseen la capacidad para disfrutar de sí mismo y expresar sentimientos positivos; y optimismo en general a pesar de las adversidades.

En cuanto a los resultados obtenidos en los objetivos específicos sobre el nivel de procrastinación académica se determina que un 33.3% de alumnos lo perciben como un nivel bajo, con tendencia a subir. Estos datos son similares a los encontrados en Chan Bazalar, Luis Alberto (2011) en su investigación “Procrastinación académica como predictor en el rendimiento académico en jóvenes de educación superior” tuvo la finalidad de presentar cómo la procrastinación o el posponer actividades académicas durante la formación del estudiante de educación superior, se relaciona con su

rendimiento académico. Por lo tanto la importancia del estudio radica en la identificación de aspectos asociados a la procrastinación en jóvenes, y cómo ello puede incidir en su formación y desempeño pre-profesional.

Tal como lo menciona (Busko 1997) donde afirma que dejan sus tareas y estudio para el último momento, postergan trabajos y lecturas que les desagradan, no presentan motivaciones ni hábitos de estudio y cada vez que realizan alguna tarea la entregan sin la revisión previa.

Esto nos lleva a inferir que probablemente muchos de los estudiantes de cuarto grado de secundaria presentan dificultades en el cumplimiento de sus actividades académicas. Situación que es preocupante tomando en cuenta que este fenómeno es el que actúa en contra del buen aprendizaje y desempeño académico de los estudiantes ya que ellos se encuentran en un momento crítico difícil en sus vidas, como es la etapa de transición que se vive en la adolescencia y también por la incertidumbre de la vida universitaria.

El estudio analiza también la relación que presentan los componentes de la Inteligencia Emocional, cómo son Inteligencia intrapersonal, Inteligencia interpersonal, Manejo del estrés, Adaptabilidad y Estado de ánimo con la Procrastinación académica de acuerdo los resultados determinaron que existe correlación negativa inversa entre los componentes de la inteligencia emocional y la Procrastinación académica.

Estos resultados se asemejan a los de Clariana Mercè, Cladellas Ramón, Badía María del Mar & Gotzens Concepció (2011), cuyo objetivo fue analizar la relación entre la procrastinación académica y la inteligencia emocional, así

como la influencia del género y la edad en estas variables. Donde muestran que la procrastinación mantiene una correlación negativa significativa con la inteligencia emocional. El cuál también es coherente con los pocos estudios que hemos encontrado relacionando ambas variables como es la investigación de Deniz, M.E., Traş, Z. & Aydoğan, D. (2009) “An investigation of academic procrastination, locus of control, and emotional intelligence”, donde se encontró una correlación negativa entre las habilidades de inteligencia emocional y la dilación académica y locus de control.

IV CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES

Conclusiones

- ψ De acuerdo con los resultados obtenidos de este estudio, se concluye que existe una relación negativa inversa (-0.293) entre inteligencia emocional y procrastinación académica en estudiantes de cuarto grado de secundaria.
- ψ En cuanto al componente Interpersonal de los estudiantes, un mayor porcentaje se ubica en el nivel promedio, 42.3%.
- ψ El componente Intrapersonal de los estudiantes, tiene un porcentaje de 62.2% en un nivel promedio.
- ψ El componente manejo de estrés de los estudiantes se encuentra en el nivel excelentemente desarrollada, 35.1%.
- ψ El componente adaptabilidad de los estudiantes, un mayor porcentaje en el nivel mal desarrollada, 32.4%.

- ψ El componente Estado de ánimo general de los estudiantes, presenta un mayor porcentaje en el nivel el nivel promedio.
- ψ En cuanto a los niveles de procrastinación de los estudiantes de cuarto, grado de secundaria, se concluye que hay un mayor porcentaje en el nivel bajo, 33.3%, mientras que el 30,6 % se encuentra en un nivel promedio, lo que indica una tendencia a subir.
- ψ Se concluye que entre el componente intrapersonal de Inteligencia Emocional y Procrastinacion Académica existe una relación negativa inversa (-0.178), como también existe relación negativa inversa entre los componentes interpersonal (-0.127), manejo de estrés (-0.169), adaptabilidad (--0.312), ánimo general (-0.192) de Inteligencia Emocional y Procrastinacion Académica.

Recomendaciones

- ψ Sugerir a la Institución Educativa trabajar en programas psicoeducativos con temas concernientes a la inteligencia emocional y procrastinación académica en los estudiantes, ya que ello contribuirá a un ajuste adecuado de sus emociones, pensamientos, conductas y mejorar sus condiciones personales para su formación y desempeño pre-profesional.
- ψ Capacitar a los tutores de aula de la institución educativa a través de talleres relacionados a la inteligencia emocional de los estudiantes, con la finalidad de potenciar y fortalecer el componente adaptabilidad.

ψ Realizar charlas, talleres y otras actividades que contribuyan a la mejora y/o desarrollo de los componentes intrapersonal, interpersonal, adaptabilidad, y estado de ánimo en los estudiantes de cuarto grado de secundaria de la institución educativa de Barranca.

Referencias Bibliográficas

Investigaciones:

Norma Lidia Rosas Tavares (2010) “*Niveles de inteligencia emocional en estudiantes de quinto año de secundaria de colegios mixtos y diferenciados del Callao*”. Tesis de Maestría. Universidad San Ignacio de Loyola, Perú.

Oscar Ricardo Alvarez Blas (2010) “*Procrastinación general y académica en una muestra de estudiantes de secundaria de Lima metropolitana*.” Proyecto académico. Universidad de Lima, Perú.

Marlene Cabrera Gonzales (2011) en su investigación “*Inteligencia Emocional y rendimiento académico de los alumnos del nivel secundario de una institución educativa de la región Callao*”. Tesis de Maestría. Universidad San Ignacio de Loyola, Perú.

Luis Alberto Chan Bazalar (2011) “*Procrastinación académica como predictor en el rendimiento académico en jóvenes de educación superior*”. Revista de Postgrado / Temática Psicológica Vol.7 - 2011.

Ackerman, D. y Gross, B. L. (2007). *I can start that JME manuscript next week, can't I? The task characteristics behind why faculty procrastinate*. Journal of Marketing Education, 29, 97–110.

.Bar-On, R. (1997a). *The Bar-On Emotional Quotient Inventory (EQ-i): A test of emotional intelligence*. Toronto: Multi-Health Systems Inc.

Bar-On, r. 2000. *Emotional and social intelligence. Insights from the emotional quotient inventory*. En: Bar-On, R. y Parker, J. D. A. (eds). *The handbook of emotional intelligence: Theory, development assessment and application at home, school and in workplace*. San Francisco, CA: Jossey-Bass, págs. 363-88.

- Brody, L. R. (1999). *The socialization of gender differences in emotional expression*. En Fisher (Eds.), *Gender and Emotion*. Cambridge University Press.
- Beswick, G., Rothblum, E. D., y Mann, L. (1988). Psychological antecedents of procrastination student procrastination. *Australian Psychologist*, 23, 207-217.
- Deniz, M.E., Traş, Z. & Aydoğan, D. (2009). "An investigation of academic procrastination, locus of control, and emotional intelligence". *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 9 (2), 623-632.
- Dewitte, S. y Schouwenburg, H. (2002). Procrastination, temptations, and incentives: The struggle between the present and future in procrastinators and the punctual. *European Journal of Personality*, 16, 469-489.
- Ellis, A. & Knaus, W. (1977). Overcoming procrastination. In J.R. Ferrari, J. L. Johnson & W.G. McCown (Eds), *Procrastination and task avoidance: Theory, research and Treatment* (pp.71-92). New York: Plenum Press.
- Ellis, A. y Knaus, W. J. (2002) *Overcoming procrastination* (Rev. ed.). NY: New American Library.
- Extremera, n. & Fernández-Berrocal, p. (2003). "La inteligencia emocional en el contexto educativo: hallazgos científicos de sus efectos en el aula". *Revista de Educación*, 332, 97-116.
- Flett, G. L., Blankstein, K. R. y Martin, T. R. (1995). Procrastination, negative self-evaluation, and stressing depression and anxiety: A review and preliminary model. In Ferrari, J. R., Johnson, J. L., y McCown, W. G. (Eds.), *Procrastination and Task Avoidance: Theory, Research, and Treatment* (pp. 136-137). New York: Plenum Press.
- Fernández-Berrocal, p.; Alcaide, r.; Domínguez, e.; Fernández-Mcnally, c.; ramos, n. S. Y Ravira, m.: «Adaptación al castellano de la escala rasgo de metacognición sobre estados emocionales de Salovey et al.: datos

preliminares», en *Libro de Actas del V Congreso de Evaluación Psicológica*, Málaga, 1998.

Fernández-Berrocal, P.; Ramos, N. y Orozco, F.: «La influencia de la inteligencia emocional en la sintomatología depresiva durante el embarazo», en *Toko-Ginecología Práctica*, 59 (1999), pp. 1-5.

Fernández-Berrocal, P.; Salovey, P.; Vera, A.; Ramos, N. y Extremera, N.: «Cultura, inteligencia emocional percibida y ajuste emocional: un estudio preliminar», en *Revista Electrónica de Motivación y Emoción*, 4 (2001), pp. 1-15.

Fischer, A.(2001) *Gender and Emotions: Social psychological perspectives* Cambridge University Press.

Góleman, D. (1995). *Emotional Intelligence*. Nueva York: Bantam Books.

Haycock, L. A., McCarthy, P. y Skay, C. L. (1998). *Procrastination in college students: The role of self-efficacy and anxiety*. *Journal of Counseling y Development*, 76(3), 317-324.

Howell, A. J., y Watson, D. C. (2007). *Procrastination: Associations with achievement goal orientation and learning strategies*. *Personality and Individual Differences*, 43, 167-178.

Lay, C. H. (1986). *At last, my research article on procrastination*. *Journal of Research in Personality*, 20, 474–495.

Mayer, J. D. & Salovey, P. (1997). What is emotional intelligence? In: P. Salovey & D. Sluyter (eds.), *Emotional development and emotional intelligence: Implications for educators* (pp. 3-31). New York: Basic Books.

Mayer, J.D., Salovey, P., y Caruso, D. (2000). Models of emotional intelligence. En *Handbook of intelligence* (pp. 396-420). New York: Cambridge.

- Mayer, J.D., Salovey, P., & Caruso, D. (2002). *Mayer-Salovey-Caruso Emotional Intelligence Test (MSCEIT) Item Booklet*. Toronto, Ontario: Multi-Health System.
- Mayer, J.D., Salovey, P., y Caruso, D.R. (2008). *Emotional intelligence: New ability or eclectic traits?* *American Psychologist*, 63(6), 503-517..
- McClure, S. M., Ericson, K. M., Laibson, D. I., Loewenstein, G., y Cohen, J. D. (2007). Time discounting for primary rewards. *Journal of Neuroscience*, 27(21), 5796-5804.
- Mussen, P., Conger, J. y Kagan, J. (2ª ed.) *Desarrollo de la personalidad en el niño*. México. Trillas, 1979. 2ª ed., 1982.
- Papalia, D; Wendkos, S; Duskin, R. (2001). *Psicología del Desarrollo*. 8ª edición. Mc Grau Hill. Colombia. Martí,
- Rice, C. L. 2000. *A quantitative study of emotional intelligence and its impact on team performance*. Tesis para optar el grado de Maestría. Malibu, CA: Pepperdine University.
- Salovey, P., Mayer, J. (1990). *Inteligencia Emocional. Imaginación, Conocimiento y Personalidad*, 9 (3) ,185 -211. Basic Books.
- Senécal, C., Julien, E., y Guay, F. (2003). *Role conflict and academic procrastination: a self-determination perspective*. *European Journal of Social Psychology*, 33(1), 135–145.
- Solomon, L. & Rothblum, E. (1984). *Academic procrastination frequency and cognitive – behavioral correlates*. *Journal of Counseling Psychology*, 31, 503-509.
- Steel, P. (2007). *The Nature of Procrastination: A Meta-Analytic and Theoretical Review of Quintessential Self-Regulatory Failure*. *Psychological Bulletin*, 133(1), 65-94.

- Tuckman, B. (1990). *Measuring Procrastination Attitudinally and Behaviorally. Procrastination Scale*. U.S. Department of Education Office of Educational Research and Improvement. Recuperado de: <http://es.scribd.com/doc/14952850/1990-TuckmanProcrastination-Scale>
- Wolters, C. A.(2003). *Understanding procrastination from a selfregulated learning perspective*. Journal of Educational Psychology, 95, 179 –187.
- Zeidner, M.; Roberts, R. D. y Matthews, G.: «Can emotional intelligence be schooled? A critical review», en *Educational Psychologist*, 37 (2002), pp. 215-231.

Anexos**SOLICITUD DE PERMISO**

“Año del Buen Servicio al Ciudadano”

Barranca 02 de Abril de 2017

Institución: Guillermo Enrique Billinghamurst

Director: Lic. Ronald Castañeda Huangal

Asunto:

AUTORIZACIÓN PARA REALIZAR TRABAJO DE INVESTIGACIÓN

Yo Dalia Margarita Navarro Soto de la Universidad San Pedro, Facultad de Ciencias de la Salud, de la Escuela Profesional de Psicología de esta ciudad, de mi especial consideración me dirijo ante usted, con todo respeto y expongo:

Que, siendo bachiller en Psicología, estoy realizando mi proyecto de investigación abocado en el estudio de la psicología educativa, es que solicito trabajar con los estudiantes del cuarto grado de secundaria del centro educativo.

Sin otro particular y agradeciéndole por anticipado la atención que le merezca la presente

Dalia Margarita Navarro Soto

CARTA DE CONSENTIMIENTO

Por medio de esta carta doy mi consentimiento formal para participar en la investigación “Inteligencia Emocional y Procrastinación Académica en estudiantes de cuarto grado de secundaria de la Institución Educativa Estatal de la ciudad de Barranca, 2017”, que está realizando la bachiller en Psicología de la Universidad San Pedro.

A través de este documento acepto que he sido debidamente informado acerca del objetivo de estudio, por lo que declaro que tengo conocimientos de los beneficios y dificultades que pudiera acarrear mi participación.

A la vez la bachiller responsable de la investigación se ha comprometido a brindar información oportuna sobre cualquier procedimiento alternativo adecuado que pueda ser ventajoso para mi persona.

Barranca, 10 de abril de 2017.

Nombre : _____ Edad: _____ Sexo: _____
 Colegio : _____ Estatal () Particular ()
 Grado : _____ Fecha: _____

INVENTARIO EMOCIONAL BarOn ICE: NA - COMPLETA

Adaptado por
 Nelly Ugarriza Chávez
 Liz Pajares Del Aguila



INSTRUCCIONES

Lee cada oración y elige la respuesta que mejor te describe, hay cuatro posibles respuestas:

1. Muy rara vez
2. Rara vez
3. A menudo
4. Muy a menudo

Dinos cómo te sientes, piensas o actúas **LA MAYOR PARTE DEL TIEMPO EN LA MAYORÍA DE LUGARES**. Elige una, y sólo UNA respuesta para cada oración y coloca un ASPA sobre el número que corresponde a tu respuesta. Por ejemplo, si tu respuesta es "Rara vez", haz un ASPA sobre el número 2 en la misma línea de la oración. Esto no es un examen; no existen respuestas buenas o malas. Por favor haz un ASPA en la respuesta de cada oración.

		Muy rara vez	Rara vez	A menudo	Muy a menudo
1.	Me gusta divertirme.	1	2	3	4
2.	Soy muy bueno (a) para comprender cómo la gente se siente.	1	2	3	4
3.	Puedo mantener la calma cuando estoy molesto.	1	2	3	4
4.	Soy feliz.	1	2	3	4
5.	Me importa lo que les sucede a las personas.	1	2	3	4
6.	Me es difícil controlar mi cólera.	1	2	3	4
7.	Es fácil decirle a la gente cómo me siento.	1	2	3	4
8.	Me gustan todas las personas que conozco.	1	2	3	4
9.	Me siento seguro (a) de mi mismo (a).	1	2	3	4
10.	Sé cómo se sienten las personas.	1	2	3	4
11.	Sé como mantenerme tranquilo (a).	1	2	3	4
12.	Intento usar diferentes formas de responder las preguntas difíciles.	1	2	3	4
13.	Pienso que las cosas que hago salen bien.	1	2	3	4
14.	Soy capaz de respetar a los demás.	1	2	3	4
15.	Me molesto demasiado de cualquier cosa.	1	2	3	4
16.	Es fácil para mí comprender las cosas nuevas.	1	2	3	4
17.	Puedo hablar fácilmente sobre mis sentimientos.	1	2	3	4
18.	Pienso bien de todas las personas.	1	2	3	4
19.	Espero lo mejor.	1	2	3	4
20.	Tener amigos es importante.	1	2	3	4
21.	Peleo con la gente.	1	2	3	4
22.	Puedo comprender preguntas difíciles.	1	2	3	4
23.	Me agrada sonreír.	1	2	3	4

		Muy rara vez	Rara vez	A menudo	Muy a menudo
24.	Intento no herir los sentimientos de las personas.	1	2	3	4
25.	No me doy por vencido (a) ante un problema hasta que lo resuelvo.	1	2	3	4
26.	Tengo mal genio.	1	2	3	4
27.	Nada me molesta.	1	2	3	4
28.	Es difícil hablar sobre mis sentimientos más íntimos.	1	2	3	4
29.	Sé que las cosas saldrán bien.	1	2	3	4
30.	Puedo dar buenas respuestas a preguntas difíciles.	1	2	3	4
31.	Puedo fácilmente describir mis sentimientos.	1	2	3	4
32.	Sé cómo divertirme.	1	2	3	4
33.	Debo decir siempre la verdad.	1	2	3	4
34.	Puedo tener muchas maneras de responder una pregunta difícil, cuando yo quiero.	1	2	3	4
35.	Me molesto fácilmente.	1	2	3	4
36.	Me agrada hacer cosas para los demás.	1	2	3	4
37.	No me siento muy feliz.	1	2	3	4
38.	Puedo usar fácilmente diferentes modos de resolver los problemas.	1	2	3	4
39.	Demoro en molestarme.	1	2	3	4
40.	Me siento bien conmigo mismo (a).	1	2	3	4
41.	Hago amigos fácilmente.	1	2	3	4
42.	Pienso que soy el (la) mejor en todo lo que hago.	1	2	3	4
43.	Para mí es fácil decirle a las personas cómo me siento.	1	2	3	4
44.	Cuando respondo preguntas difíciles trato de pensar en muchas soluciones.	1	2	3	4
45.	Me siento mal cuando las personas son heridas en sus sentimientos.	1	2	3	4
46.	Cuando estoy molesto (a) con alguien, me siento molesto (a) por mucho tiempo.	1	2	3	4
47.	Me siento feliz con la clase de persona que soy.	1	2	3	4
48.	Soy bueno (a) resolviendo problemas.	1	2	3	4
49.	Par mí es difícil esperar mi turno.	1	2	3	4
50.	Me divierte las cosas que hago.	1	2	3	4
51.	Me agradan mis amigos.	1	2	3	4
52.	No tengo días malos.	1	2	3	4
53.	Me es difícil decirle a los demás mis sentimientos.	1	2	3	4
54.	Me disgusto fácilmente.	1	2	3	4
55.	Puedo darme cuenta cuando mi amigo se siente triste.	1	2	3	4
56.	Me gusta mi cuerpo.	1	2	3	4
57.	Aún cuando las cosas sean difíciles, no me doy por vencido.	1	2	3	4
58.	Cuando me molesto actúo sin pensar.	1	2	3	4
59.	Sé cuando la gente está molesta aún cuando no dicen nada.	1	2	3	4
60.	Me gusta la forma como me veo.	1	2	3	4

Gracias por completar el cuestionario.

ANEXO 2

ESCALA DE PROCRASTINACIÓN ACADÉMICA

Deborah Ann Busko (1998)

Adaptación: Óscar Álvarez

Sexo:

Edad:

Grado:

Instrucciones

A continuación se presenta una serie de enunciados sobre su forma de estudiar, lea atentamente cada uno de ellos y responda (en la hoja de respuestas) con total sinceridad en la columna a la que pertenece su respuesta, tomando en cuenta el siguiente cuadro

S	SIEMPRE (Me ocurre siempre)
CS	CASI SIEMPRE (Me ocurre mucho)
A	A VECES (Me ocurre alguna vez)
CN	POCAS VECES (Me ocurre pocas veces o casi nunca)
N	NUNCA (No me ocurre nunca)

Nº	Ítem	S	CS	A	CN	N
1	Cuando tengo que hacer una tarea, normalmente la dejo para el último minuto					
2	Generalmente me preparo por adelantado para los exámenes					
3	Cuando me asignan lecturas, las leo la noche anterior					
4	Cuando me asignan lecturas, las reviso el mismo día de la clase					
5	Cuando tengo problemas para entender algo, inmediatamente trato de buscar ayuda					
6	Asisto regularmente a clases					
7	Trato de completar el trabajo asignado lo más pronto posible					
8	Postergo los trabajos de los cursos que no me gustan					
9	Postergo las lecturas de los cursos que no me gustan					
10	Constantemente intento mejorar mis hábitos de estudio					
11	Invierto el tiempo necesario en estudiar aun cuando el tema sea aburrido					
12	Trato de motivarme para mantener mi ritmo de estudio					
13	Trato de terminar mis trabajos importantes con tiempo de sobra					
14	Me tomo el tiempo de revisar mis tareas antes de entregarlas					
15	Raramente dejo para mañana lo que puedo hacer hoy					
16	Disfruto la mezcla de desafío con emoción de esperar hasta el último minuto para completar una tarea					